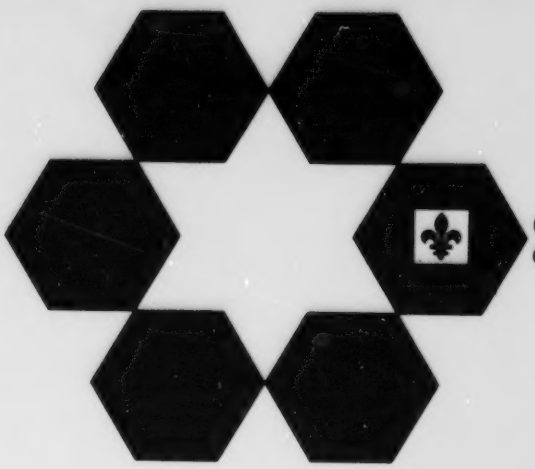
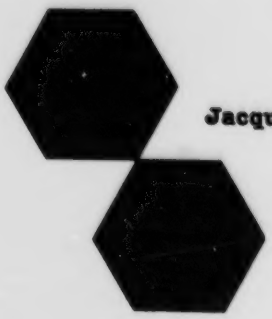
ÉTUDES ET DOCUMENTS 7



Conseil supérieur
de l'éducation

Propositions et politiques sur le collège et l'université : principales interventions des dix dernières années



Jacques de Lorimier

Québec

89-01245/

PROPOSITIONS ET POLITIQUES SUR LE COLLÈGE ET L'UNIVERSITÉ: PRINCIPALES INTERVENTIONS DES DIX DERNIÈRES ANNÉES

La série **Études et documents** comprend des textes de différents types: études, analyses documentaires, recherches exploratoires, rapports d'entrevues, analyses statistiques etc.

Le contenu de ces documents, essentiellement technique et documentaire, n'engage pas la responsabilité du Conseil supérieur. Celui-ci en autorise la diffusion mais chaque document demeure sous l'entière responsabilité du signataire.

L'étude documentaire intitulée **Propositions et politiques sur le collège et l'université: principales interventions des dix dernières années** a servi au Conseil pour la préparation de plusieurs dossiers, notamment pour le rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation intitulé: **L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence.**

ISBN 2-550-14097-4
Dépôt légal: premier trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

PAGE

INTRODUCTION 1

PREMIERE PARTIE;
L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

CHAPITRE 1: L'ORIGINE DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL (CEGEPS) 7

1. La rationalisation et la démocratisation de l'enseignement postsecondaire 7

   1.1 La rationalisation de l'enseignement postsecondaire ... 8

   1.2 La démocratisation de l'enseignement postsecondaire ... 9

2. L'orientation et la formation des étudiants 10

3. L'organisation de l'enseignement collégial 14

4. Des établissements publics et autonomes reliés à l'État et aux milieux 17

   4.1 Le statut et les pouvoirs des cégeps 17

   4.2 Des partenaires de l'État 18

   4.3 L'appartenance au milieu 19

5. La situation particulière de l'enseignement collégial québécois dans les pays de l'OCDE 20

CHAPITRE 2: L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL A LA MI-TEMPS DES ANNÉES 70: PREMIER BILAN 23

1. La consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial 24

   1.1 Un recueil d'opinions diverses 24

   1.2 Des aspects qui ressortent 24

PAGE

1.2.1 Les collèges: vie interne, rapports avec l'État 25

1.2.2 La formation de l'étudiant et l'organisation de l'enseignement 26

1.2.3 L'éducation des adultes 28

1.2.4 L'accessibilité de l'enseignement collégial aux jeunes 29

2. Le rapport "Le Collège" 30

2.1 Les orientations de base 30

2.1.1 Les caractéristiques souhaitables de la formation collégiale 31

2.1.2 Corollaires 33

2.2 Les moyens et les structures 36

2.2.1 L'organisation des études: la pédagogie et le régime pédagogique 36

2.2.2 Le collège: un centre de ressources 39

2.3 Une accessibilité pour tous 41

3. Le point de vue de la Direction de l'enseignement collégial 43

CHAPITRE 3: "LES COLLEGES DU QUÉBEC: NOUVELLE ÉTAPE" 47

1. L'énoncé de politique gouvernemental 47

1.1 Le bilan des cégeps de 1967 à 1978 48

1.2 Les orientations 51

1.3 Les moyens 54

1.3.1 Le régime pédagogique 54

1.3.2 La vie étudiante 57

1.3.3 Les enseignants 58

PAGE

1.3.4 L'enseignement professionnel 58

1.3.5 L'éducation des adultes 59

1.3.6 Le régime administratif et financier 60

1.3.7 Le Conseil des collèges 61

2. Les réactions au projet du Gouvernement 62

2.1 Les principaux points de convergence et de divergence . 63

2.1.1 Les amendements au régime pédagogique 63

2.1.2 Les objections au rôle dévolu au Conseil des collèges 65

2.1.3 Les modifications à la loi des cégeps 66

2.2 Les commentaires sur d'autres aspects du projet gouvernemental 68

3. Le plan de travail ministériel 70

CHAPITRE 4: LA LOI MODIFIANT LA LOI DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL ET LA LOI SUR LE CONSEIL DES COLLÈGES (1979) 75

1. Le conseil d'administration du cégep: lieu de gestion et de participation 76

1.1 Les orientations des initiateurs 76

1.2 La première loi des collèges 77

1.3 Le Livre blanc et les réactions du milieu 77

1.4 La loi 25 de 1979 78

1.5 Un défi toujours actuel 78

2. L'évaluation dans les cégeps 80

PAGE

CHAPITRE 5: LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE 83

1. L'héritage des cours communs obligatoires et les tentatives de modification du régime pédagogique 83

1.1 Le "Rapport Roquet" 84

1.2 Les autres tentatives de modification au régime pédagogique 86

2. Le régime pédagogique de 1984 88

3. Les programmes: équilibre et cohérence de la formation 91

3.1 La "règle transitoire de composition des programmes de D.E.C." 92

3.2 Les tentatives de refonte des concentrations préuniversitaires de sciences humaines et de sciences de la nature 94

3.3 Le vécu des étudiants et la pertinence de la formation 96

CHAPITRE 6: LES MISSIONS COLLÉGIALES 99

1. "Le cégep de demain" 99

2. Le cégep et son milieu 103

2.1 Ce qu'on peut entendre par l'appartenance du collège à son milieu 103

2.2 Les intentions contenues dans les documents officiels . 104

2.3 Les réalisations partielles de la mission communautaire des cégeps 105

3. La mission de recherche des cégeps 107

3.1 L'intervention gouvernementale au début des années 80 . 108

3.2 La pratique de la recherche dans l'enseignement collégial 108

3.3 Les contraintes et les limites de la recherche collégiale 109

PAGE

4. Les centres spécialisés: bilan provisoire 111

4.1 Les principales étapes 111

4.2 Quelques réalisations 113

DEUXIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

CHAPITRE 1: L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE 119

1. Des universités, non un "réseau" 119

2. Les universités et la culture 121

3. L'accessibilité de l'enseignement universitaire et la responsabilité sociale des universités 124

3.1 L'accessibilité de l'enseignement universitaire 125

3.2 La responsabilité sociale des universités 128

4. Une vision de l'université pour les années 80 129

4.1 Une vision idéale de l'université 130

4.2 Quatre tendances générales de la société à la fin des années '70 131

4.3 Quelques tendances particulières..... 132

4.4 "L'université québécoise des années 80"..... 132

CHAPITRE 2: L'ORGANISATION DU "SYSTÈME UNIVERSITAIRE" 135

1. Les champs communs à l'ensemble des établissements universitaires 135

1.1 Le financement 135

1.2 Le contrôle ou l'évaluation 137

1.3 La coordination et la planification 139

1.4 Quelques indices sur la situation des années '80 143

PAGE

2. La gestion interne des universités 144

2.1 L'université: une grande organisation 145

2.2 Identification des problèmes 146

2.3 Recherche de solutions 150

CHAPITRE 3: LA GESTION DE LA VIE UNIVERSITAIRE ET LA CONDITION ÉTUDIANTE 153

1. La gestion de la vie universitaire 153

1.1 L'entrée à l'université 153

1.1.1 L'analyse du rapport Pagé 153

1.1.2 Quelques données récentes 156

1.2 Le séjour à l'université 157

1.3 La sortie de l'université 158

2. La condition étudiante 160

2.1 Caractéristiques générales de la population étudiante . 160

2.1.1 Éléments de la situation des années '70 160

2.1.2 Éléments d'une situation qui évolue 161

2.2 Les services aux étudiants 162

2.3 Les organisations étudiantes 162

CHAPITRE 4: LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS 165

1. L'intégration de la formation des maîtres à l'université ... 165

2. Situation à la fin des années 70 168

2.1 Rétrospective et recommandations 169

2.2 Les questions de fond 170

PAGE

3. La formation et le perfectionnement des enseignants au cours des années 80 173

3.1 Le rôle des universités 173

3.2 Les éléments d'une politique 174

3.3 Le "bilan du secteur de l'éducation" dans les universités 178

CHAPITRE 5: LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE 181

1. La recherche universitaire dans l'ensemble scientifique québécois 181

2. Le diagnostic de la recherche universitaire au Québec 184

2.1 La recherche comme élément du système universitaire ... 185

2.2 La recherche dans la vie quotidienne des universités .. 189

3. Les orientations et les instruments d'une relance 191

3.1 Les options fondamentales 192

3.2 L'ensemble scientifique 193

3.3 La recherche universitaire 196

CHAPITRE 6: VERS UNE POLITIQUE DES UNIVERSITÉS 201

1. Le discours du ministre (3 février 1981) 201

1.1 Le financement 202

1.2 La concertation et la coordination 203

2. L'allocution du ministre au Conseil des universités (16 avril 1982) 203

3. Le cadre de financement 1984-1985 et les actions structurantes 204

3.1 Le cadre de financement 205

3.2 Le "programme d'actions structurantes" 207

PAGE

4. La Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie 208

CONCLUSION 211

BIBLIOGRAPHIE 215

INTRODUCTION

Propositions et politiques sur le collège et l'université est une étude documentaire sur l'enseignement supérieur. Cette étude des principales interventions des dix dernières années est la suite du document correspondant sur le primaire-secondaire intitulé Propositions et politiques sur l'école. Le lecteur qui voudrait se donner une vision globale de l'ensemble du système d'éducation québécois devrait trouver, dans ces deux documents, un utile point de départ.

Les textes officiels ne contiennent pas tous les événements d'une période de 10-20 ans dans un système d'éducation. Il faut souvent les compléter ou les nuancer par d'autres sources. Cependant, les textes gouvernementaux, les rapports de commissions d'enquête, les lois et règlements, les discours ministériels renseignent d'une manière privilégiée sur l'évolution d'un système éducatif. Ces sources documentaires contiennent la plupart du temps des orientations et des propositions d'actions suffisamment larges et englobantes. La lecture de ces textes fait apparaître des liens d'une intervention à l'autre, mais aussi des lenteurs, des redites, des omissions ou des actes manqués. Il en résulte une vision d'ensemble d'un système d'éducation.

C'est à ce type de lecture que convie le document Propositions et politiques sur le collège et l'université. L'ampleur de la vision n'écarte pas, pour autant, la précision, ni les différences. Le choix du titre eût pu être "Propositions et politiques sur l'enseignement supérieur". Toutefois, les textes et les réalités du collège et de l'université sont trop distincts pour ainsi les confondre.

Pour l'enseignement collégial, les textes des principales interventions s'échelonnent sur deux décennies, celles de l'histoire d'une jeune institution, le collège. De plus, les textes "fondateurs" abordent l'ensemble des aspects de l'institution que d'autres textes prolongent et complètent par la suite. Les premiers textes étudient et reprennent les mêmes importantes questions; les seconds approfondissent tel ou tel aspect particulier que les premiers situaient dans un ensemble plus vaste.

Pour l'enseignement universitaire, dix années représentent une période infime, une parcelle de l'histoire de la vieille institution. On ne trouve, ici, ni textes "fondateurs", ni loi sur les universités, ni politique sur les universités, ni régime pédagogique. Le seul texte qui aurait pu avoir un caractère englobant sur l'université (la Commission d'étude sur les universités) a été publié en tomes séparés qui ne vont pas toujours dans la même direction. Ce texte mérite, néanmoins, une attention prioritaire, puisqu'il fournit un cadre de réflexion à l'ensemble des documents répertoriés et analysés.

La lecture et l'analyse des documents invitent donc à un plan d'étude en deux parties distinctes, dont le déroulement est pour ainsi dire commandé par la diversité des documents.

La première partie concerne l'enseignement collégial. La revue documentaire commence par remettre en lumière l'origine des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Bien des interventions ultérieures trouvent leur explication dans ce moment originel. C'est pourquoi le premier chapitre a sa place dans une étude documentaire qui porte, dans son ensemble, sur les principales interventions des dix dernières années. Le deuxième chapitre analyse le premier bilan de l'enseignement collégial à la mi-temps des années 70. Le troisième chapitre traite de l'énoncé de politique gouvernemental qui suivit et

des réactions qu'il entraîna. A partir des lois sur les collèges et sur le Conseil des collèges, le chapitre quatre aborde deux questions: la composition du conseil d'administration d'un cégep et l'évaluation dans les collèges. Le chapitre cinq étudie le régime pédagogique des cégeps en prenant en compte les péripéties qui précèdent et accompagnent l'adoption du règlement. Le chapitre six traite de deux missions de l'enseignement collégial: l'insertion régionale et la recherche.

La deuxième partie concerne l'enseignement universitaire. La revue documentaire aborde en premier lieu un thème souvent débattu: l'enseignement universitaire et la société québécoise. Le deuxième chapitre étudie l'organisation du système universitaire. Le troisième chapitre traite des questions reliées à la gestion de la vie universitaire et à la condition étudiante. Le chapitre quatre est consacré à la formation et au perfectionnement des enseignants. Le chapitre cinq rassemble les principaux textes portant sur la recherche scientifique. Dans le sixième et dernier chapitre, on analyse les documents qui esquissent une politique des universités.

Malgré leur caractère distinct, les deux parties de la revue documentaire sont en nette continuité. Elles mettent en relief des thématiques communes à l'enseignement supérieur: l'autonomie des établissements et leur action en réseau; l'équilibre et la cohérence de la formation; la place de la pédagogie dans l'enseignement; le rôle et les modalités de l'évaluation; la sélection et les choix des étudiants; les défis d'une éducation supérieure de masse; la recherche et l'excellence; l'harmonisation de la recherche et de la formation collégiales et universitaires.

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

CHAPITRE 1: L'ORIGINE DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL (CÉGEPS)

Les premiers cégeps ont été créés en 1967. L'origine de cette institution d'enseignement postsecondaire doit être brièvement rappelée pour comprendre la période étudiée qui s'étend de 1975 à nos jours. Trois textes, qu'on pourrait qualifier de "fondamentaux", encadrent la création des cégeps: un texte législatif, la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel ou Loi 21 de 1967, un texte réglementaire, le Règlement no 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles, un texte administratif, L'Enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel[1]. La création des cégeps est considérée comme une étape "essentielle et prioritaire dans l'aménagement d'un système scolaire adapté aux besoins de notre société[2]".

1. La rationalisation et la démocratisation de l'enseignement postsecondaire

Deux constatations majeures conduisent à la création des cégeps: les jeunes Québécois et les adultes ne sont pas suffisamment scolarisés; les établissements d'enseignement postsecondaire existants sont trop cloisonnés pour permettre, d'une manière cohérente, la scolarisation massive des jeunes générations. En conséquence, il apparaît urgent de fonder une institution d'enseignement postsecondaire qui répondrait aux exigences de rationalisation et de démocratisation du système scolaire.

---

1. Ministère de l'Éducation, L'Enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, ("Documents d'éducation no 3"), Québec, 1967.

2. Ibid., p. 60.

1.1 La rationalisation de l'enseignement postsecondaire

La Commission royale d'enquête sur l'enseignement juge incohérente la situation de l'enseignement postsecondaire qui comprend six réseaux parallèles d'établissements: une centaine de collèges classiques; plus de soixante écoles normales; près de cinquante instituts familiaux; des établissements d'enseignement spécialisé (instituts techniques); des collèges commerciaux privés; les universités accueillant des élèves après une onzième ou une douzième année dans plusieurs domaines: commerce, sciences sociales, génie en particulier. A ce portrait de la situation, il faudrait encore ajouter les douzièmes années rattachées aux commissions scolaires, les écoles d'infirmières, les écoles d'art et de musique.

La rationalisation de l'enseignement postsecondaire a notamment consisté à rassembler plusieurs de ces institutions en un réseau unique polarisé sur une douzième et une treizième années d'études générales ou une douzième, une treizième et une quatorzième années d'études professionnelles ou techniques. D'autres institutions, comme l'école normale, ont accédé à l'université qui assume, désormais, la formation des maîtres[3]. Et l'enseignement secondaire a continué d'assurer la part de formation professionnelle réservée à la préparation aux métiers. Le regroupement des institutions d'enseignement postsecondaire non universitaire a constitué la réponse au problème de la dispersion des divers établissements.

---

3. Voir les développements à ce sujet dans la partie consacrée à l'enseignement universitaire.

1.2 La démocratisation de l'enseignement postsecondaire

C'est en associant la recherche de la qualité de l'enseignement à l'accessibilité de l'éducation que les promoteurs de l'enseignement collégial ont proposé un enseignement postsecondaire non universitaire d'un nouveau type:

> "Il faut aujourd'hui offrir au plus grand nombre possible d'étudiants un enseignement de qualité qui prépare efficacement à la vie. Nous sommes persuadés que cet objectif n'est pas réalisable dans l'état actuel des enseignements dispensés après la onzième année. L'intérêt des étudiants réclame que l'on élève le niveau des études en regroupant les ressources disponibles en professeurs, en bibliothèques, en laboratoires et en services auxiliaires. L'intention qui avait présidé à la dispersion des institutions, celle de favoriser le plus d'étudiants possible, oblige aujourd'hui à concevoir l'organisation de cet enseignement de façon plus prononcée et plus intégrée. Autrement, on continuera à ne faire bénéficier qu'une minorité d'un enseignement de bonne qualité tandis que la masse des autres recevra un enseignement sans grande valeur[4].

Quelques chiffres mis de l'avant dans L'Enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel[5] montrent que la démocratisation envisagée par le Rapport Parent constituait un objectif lointain au moment de la création des cégeps: à peu près 50% seulement de la population a poursuivi des études au-delà du primaire; 8% seulement de la population active possède plus de 12 ans de scolarité. S'appuyant sur des chiffres de 1965 qui établissent le taux de scolarisation des 17-18 ans à 34%, le Rapport Parent met de l'avant un taux "idéal" de 48%, c'est-à-dire que 20% des jeunes de ce groupe d'âge

---

4. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, (ci-après appelé Rapport Parent), Québec, 1965, volume 2, chapitre II, paragraphe 260.

5. Op. cit., pp. 12-15.

devraient accéder à des études préuniversitaires et au moins 28% à des études professionnelles[6].

2. L'orientation et la formation des étudiants

L'orientation des étudiants apparaît comme un objectif majeur de la nouvelle institution d'enseignement postsecondaire. On juge prématurée et trop hâtive l'orientation définitive des jeunes à la fin du secondaire. C'est pourquoi on veut "permettre à chaque étudiant, apte à poursuivre des études au-delà du niveau secondaire, de préciser progressivement son orientation. L'enseignement collégial devra permettre à chaque étudiant de choisir parmi une variété d'options dispensées sous l'autorité d'une direction des études unique[7]".

Le caractère polyvalent de l'enseignement collégial est lui-même tributaire d'une conception de la culture véhiculée par le Rapport Parent: "un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse); chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des aptitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres[8]".

Dans des mots d'il y a vingt ans, les textes originels tendent à favoriser une formation qui allie "polyvalence" et "pluralisme culturel". Le moyen d'accorder l'enseignement collégial aux exigences de la

---

6. On trouvera, dans une intervention récente du ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, les taux actuels d'inscription, de persévérance et de diplômation des étudiants de cégep.

   Voir: L'enseignement collégial: perspectives 1987-88; Intervention de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, à la Commission parlementaire de l'éducation à l'occasion de l'étude des crédits du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour 1987-88, Québec, le 26 mai 1987, pp. 4-7.

7. M.E.Q., L'Enseignement collégial ..., p. 6.

8. Rapport Parent, vol. 2, paragraphe 9.

culture contemporaine, c'est de décloisonner les réseaux parallèles et les sections étanches. "La polyvalence représente l'expression positive de ce décloisonnement[9]."

La visée de formation, qui correspond à une organisation décloisonnée, se traduit également dans un modèle ou une structure de programmes individuels. Environ 1/3 du temps, dans le collège d'enseignement général et professionnel, sera affecté à des matières obligatoires de formation générale et 2/3 du temps à des matières optionnelles. Ce modèle vise deux objectifs: "- faciliter l'orientation progressive de l'étudiant" en lui offrant "la possibilité de choisir lui-même la combinaison des matières commandées par son orientation, au fur et à mesure que celle-ci se précise;" "- offrir la même matière, sinon à tous les élèves, du moins à plusieurs catégories d'entre eux, nonobstant les orientations diverses des programmes individuels de ces élèves". A l'origine, se précise donc une formation postsecondaire à deux volets: des matières obligatoires de formation générale "axées autour de deux disciplines: la langue et la philosophie"; des "matières à option" qui "se subdivisent en deux catégories: les matières dites "de concentration", d'une part, et les matières complémentaires, d'autre part". Cette structure de formation vaut tant pour les élèves du secteur général que pour ceux du secteur professionnel. En effet, "ce modèle général vise à assurer l'équilibre entre les matières obligatoires et les matières à option, compte tenu des deux grandes catégories d'orientations, soit les études universitaires ou le marché du travail[10]".

Malgré le caractère hésitant des mots, les premiers textes sur l'enseignement collégial contiennent des intentions, des idéaux, des choix qui

---

9. M.E.Q., L'Enseignement collégial..., p. 36.

10. Ibid., p. 37.

influent sur la suite du développement des collèges d'enseignement général et professionnel. Quatre idées ressortent de ces textes, chacune entraînant avec elle des constatations et des interrogations qui ont encore une portée et un sens aujourd'hui: l'idéal de la polyvalence, l'idéal de l'individualisation de l'enseignement, l'orientation différée des élèves, la structure de la formation.

L'idéal de la polyvalence est présent, dès le début de la réforme scolaire, dans deux textes publiés à une année d'intervalle: le commentaire du règlement no 1 L'école coopérative, polyvalence et progrès continu (septembre 1966) et le Document d'éducation no 3 L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel (octobre 1967). Dans ces deux textes, on fait référence à une conception nouvelle de la culture, on veut développer chez les étudiants poursuivant des orientations différentes un esprit de collaboration et un respect mutuel, la formation doit être assurée par des programmes polyvalents. Dans les deux cas, on tente d'équilibrer formation générale, qu'on veut assurer à tous, et choix individuels.

L'idéal de la polyvalence est en effet lié à l'idéal de l'individualisation de l'enseignement. Dans le cas du secondaire, le programme individuel de l'élève se construit à partir de quatre groupes fondamentaux de disciplines: langues-lettres, sciences-mathématiques, arts, techniques. Au collège, les programmes individuels sont choisis à l'intérieur d'une "concentration", qu'on distinguera par la suite selon l'orientation choisie. Dans les deux cas, on opte pour le système des "options graduées" et de la "promotion par matière". Cependant, on veut éviter, notamment pour les élèves du collège orientés immédiatement vers le marché du travail, que la spécialisation les emprisonne "dans des apprentissages trop hâtivement déterminés."[11].

---

11. Ibid.

En définitive, l'orientation individuelle, soit vers des études ultérieures, soit vers le marché du travail, est mise au ralenti, pour ainsi dire. Le décloisonnement des anciennes institutions et leur regroupement dans des institutions nouvelles, l'école secondaire polyvalente et le collège d'enseignement général et professionnel, avaient précisément pour but d'éviter les orientations prématurées, en même temps que de susciter le compagnonnage des futurs ouvriers, des futurs techniciens, des futurs professionnels ou des futurs patrons.

La structure de formation proposée, à l'origine des cégeps, possède déjà la forme tripartite qu'elle conservera par la suite. Le premier régime pédagogique "expérimental et provisoire[12]" de septembre 1967 établit huit cours obligatoires (4 de langue et littérature, 4 de philosophie ou ce qui est jugé équivalent); il distingue douze cours de "concentration" ou de "spécialisation" que l'élève choisit en fonction de son orientation; il inclut dans la formation collégiale les cours complémentaires qui doivent être choisis dans des disciplines autres que celles du champ de concentration ou de spécialisation. Enfin, il encadre la totalité des études collégiales entre 24 cours au minimum et 36 cours pour certaines spécialités.

Les quatre composantes de la formation collégiale subiront l'effet du temps. Sans anticiper sur l'analyse des interventions à venir, il peut être intéressant de dégager tout de suite les constatations suivantes: la polyvalence et l'individualisation des programmes se sont déplacées vers le cégep, alors que le secondaire accentuait la formation commune; l'orientation qu'on ne voulait pas hâtive s'est faite à partir des "voies" et des options au secondaire, des "prérequis" du collège et de

---

12. Ibid., pp. 107-113.

l'université, pendant que certains programmes d'études préuniversitaires comptaient un nombre important d'élèves incertains de leur orientation[13]; quant au modèle tripartite, il ne changera pas dans sa structure, mais sera constamment révisé dans ses contenus.

3. L'organisation de l'enseignement collégial

Deux objectifs du Rapport Parent influencent l'organisation de l'enseignement collégial: "hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel; uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières[14]".

Les programmes du collège ne doivent pas préparer indifféremment à toutes les facultés universitaires, ni non plus à une seule faculté, mais à un groupe de facultés apparentées. "En ce qui concerne les études conduisant à l'université, les étudiants, au sortir du niveau collégial, devraient avoir, dans les diverses disciplines, atteint le niveau d'apprentissage qu'atteignent actuellement les élèves au sortir du cours classique[15]." Quant à l'enseignement professionnel, il doit viser à renforcer les matières théoriques dispensées dans l'enseignement spécialisé, de manière à consolider la formation de base des techniques appelées à s'ajuster constamment à une technologie moderne en pleine expansion.

---

13. Voir Recherches sociographiques, Les cégeps vingt ans après, XXVII, 3, 1986, en particulier les articles de Louise Corriveau et de Louise Lacour-Brossard.

14. Rapport Parent, paragraphe 269.

15. M.E.Q., L'Enseignement collégial..., p. 34.

Les seuils d'entrée au cégep correspondent prioritairement à l'objectif de démocratisation et se situent dans une perspective de "scolarisation totale[16]". Les conditions d'admission ne doivent donc pas être sélectives, dans le sens où elles élimineraient des candidats; "elles doivent être positives, c'est-à-dire qu'elles doivent faciliter leur orientation[17]". L'organisation pédagogique doit être "telle que chaque élève puisse aller jusqu'au bout de ses capacités[18]". Ces capacités des élèves auront été en grande partie sanctionnée par le type de diplôme obtenu à la fin du secondaire, en vertu du règlement no 1[19]. Néanmoins, en vertu du principe de la promotion par matières, la porte du collège demeure ouverte pour l'élève du secondaire qui "s'inscrit à des matières du niveau de douzième année et, si nécessaire, à des matières préparatoires[20]".

Les seuils de sortie du cégep se trouvent désormais uniformisés. L'enseignement collégial constitue un niveau intermédiaire unique entre le secondaire et l'université, entre le secondaire et les professions exigeant une formation de technicien. Après avoir absorbé les divers enseignements post-secondaires existant jusque-là, il devient "un lieu stratégique de coordination[21]". Tous les étudiants qui terminent leur cours collégial préuniversitaire avec succès peuvent entrer dans

---

16. Ibid., p. 30.

17. Ibid., p. 31.

18. Ibid.

19. Ce règlement a été étudié dans Propositions et politiques sur l'école. En vertu du règlement no 1, l'élève construit son propre programme individuel. Les choix de cet élève indiquent s'il est apte à poursuivre des études au-delà du secondaire.

20. Règlement no 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles, article 3.

21. M.E.Q., L'Enseignement collégial..., p. 31.

l'une ou l'autre faculté universitaire après treize ans d'études. Cette compression de la durée des études dans un système qui comportait auparavant jusqu'à quinze années de scolarité conduisant à une première année d'études universitaires pour une partie de la clientèle est rendu possible par "la compression de la durée de l'élémentaire, la hausse de la qualité de l'enseignement au niveau secondaire, le régime de la promotion par matière et des options graduées[22]".

Quant aux modes de contrôle de l'enseignement et de la sanction des études, une grande autonomie est accordée aux établissements d'enseignement collégial. Un groupe de travail, appelé COPEPP[23], avait bien tenté, avant la création des cégeps, d'attribuer au ministère de l'Éducation un rôle de "surveillance générale" sur les examens administrés aux étudiants des cégeps. Il proposait même au ministère d'élaborer des examens d'information et de service qui lui permettent d'évaluer le rendement scolaire de multiples manières, qui permettent aux établissements d'évaluer l'enseignement qu'ils dispensent et aux professeurs d'évaluer avec plus de précision leur propre enseignement. Ces propositions furent constamment battues en brèche jusqu'à ce que la session d'étude des directeurs des services pédagogiques des cégeps, tenue à Fort Prével, du 23 au 27 juin 1969, conduise à la situation qui prévaut aujourd'hui: une évaluation locale, par des examens ou autrement, fondant la recommandation que le conseil d'administration d'un cégep doit faire au ministre et l'octroi automatique par le ministre du diplôme officiel aux finissants.

---

22. Ibid., p. 32.

23. Comité de planification de l'enseignement préuniversitaire et professionnel. Ce comité a fourni un rapport sur l'évaluation des étudiants, de l'enseignement et des institutions en février 1966.

Les principaux aspects de l'organisation de l'enseignement collégial seront repris lors d'interventions ultérieures. Signalons immédiatement deux points qui caractérisent l'idéal des origines: l'affirmation que les treize années d'études à orientation préuniversitaire devraient équivaloir aux quinze années d'études des collèges classiques; l'ouverture très large à l'entrée et à la sortie du cégep, favorable à l'orientation et à la réorientation des élèves. En même temps, cet article très sévère du régime pédagogique de 1967 interdisant la reprise d'un examen. Le rapport entre les règles de sanction des études et l'orientation des étudiants apparaît très tôt comme sujet de réflexion et d'analyse.

4. Des établissements publics et autonomes reliés à l'État et aux milieux

La nouvelle institution d'enseignement collégial, créée en 1967 pour remplacer les diverses institutions d'enseignement postsecondaire existantes, est, à plus d'un égard, inédite. Elle est en effet constituée par un ensemble d'établissements publics qui possèdent un statut autonome et des pouvoirs propres. Ces établissements ne sont donc pas, à proprement parler, des collèges d'État, bien qu'ils soient établis comme partenaires de l'État. Enfin, la mission éducative de ces établissements les relie étroitement à un milieu, à une région auxquels ils appartiennent. Telles sont les trois caractéristiques qu'il convient de développer brièvement, puisqu'elles seront constamment objet de discussion au cours des vingt années d'existence des cégeps.

4.1 Le statut et les pouvoirs des cégeps

Les établissements d'enseignement postsecondaire constitués par la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel (Loi 21 de 1967)

sont des corporations à caractère public qui, à la différence des commissions scolaires, ne sont pas formées d'élus, mais de personnes nommées à un conseil d'administration. Le cégep jouit d'une relative autonomie administrative et pédagogique. Il a le pouvoir de déterminer lui-même son organisation interne. Il forme un comité exécutif pour l'administration courante (art. 16), il établit une commission pédagogique (art. 17), il nomme un directeur général et un directeur des services pédagogiques, il adopte des règlements (art. 19) qui doivent être approuvés par le ministre, il gère ses biens et établit son budget dans le respect des règles de la comptabilité publique. En fin de compte, il exerce les droits et pouvoirs ordinaires des corporations selon les fins et les objets précisés par la loi qui le constitue.

4.2 Des partenaires de l'État

Une phrase clé délimite l'autonomie et les pouvoirs des cégeps: "Tout ce qui n'est pas dévolu explicitement à l'action du Gouvernement relève de l'action autonome du conseil d'administration[24]." L'autonomie des cégeps est donc une autonomie reliée à l'intervention du Gouvernement, qui conserve un pouvoir de direction générale sur l'enseignement collégial. Néanmoins, une tendance est imprimée, dès le départ: le Gouvernement veut considérer les collèges d'enseignement général et professionnel comme "des partenaires auxquels il pourra déléguer le plus possible de responsabilités". Le partenariat est donc nettement orientée "vers l'élargissement progressif de l'autonomie[25]" des établissements d'enseignement collégial.

---

24. M.E.Q., L'Enseignement collégial..., p. 46.

25. Ibid., p. 45.

4.3 L'appartenance au milieu

L'élargissement progressif de l'autonomie des cégeps repose en grande partie sur un trait qui caractérise les cégeps dès l'origine: leur appartenance à un milieu. "Cette appartenance du collège au milieu comporte deux dimensions fondamentales: d'une part, la participation des éléments actifs, avec lesquels elle évolue dans un milieu donné, à la gestion et au développement de l'institution; d'autre part, la nécessité où se trouve l'institution de définir sa vocation par rapport à celle de l'ensemble de la communauté culturelle, sociale et économique à laquelle elle participe[26]." Le service éducatif des divers milieux doit exister partout au Québec. "L'un des objectifs fondamentaux de l'organisation d'un réseau complet de collèges d'enseignement général et professionnel est justement d'assurer des services équivalents dans chacune des neuf régions administratives du Québec[27]." La qualité et la quantité de ces services relèvent, néanmoins, de la responsabiiité de chaque établissement. En dehors des services très spécialisés qui seront confiés à quelques établissements d'enseignement collégial seulement, il appartient à chaque collège de se définir une mission propre en réponse aux attentes et aux besoins des jeunes et des adultes de chaque milieu. Cette responsabilité locale, liée à la responsabilité de l'État, dépend à son tour du partenariat interne qui se développera entre les diverses instances composant la réalité collégiale. C'est d'ailleurs sur cette réalité vivante que les initiateurs des cégeps comptent pour l'émergence de divers modes de collaboration dans le réseau.

---

26. Ibid., p. 45.

27. Ibid.

5. La situation particulière de l'enseignement collégial québécois dans les pays de l'OCDE

Une étude de l'OCDE présente les cégeps de la manière suivante: "Les CEGEPS (Collèges d'enseignement général et professionnel) du Québec représentent un exemple intéressant d'institution nouvelle qui occupe une situation intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Ils accueillent tous les jeunes qui restent dans l'enseignement formel au-delà du niveau secondaire, c'est-à-dire après onze années d'enseignement primaire et secondaire. Ils offrent des études d'une durée de deux ans qui préparent à l'entrée à l'université (tous ceux qui veulent entrer à l'université doivent avoir terminé ce programme) et des cycles d'études de deux ou trois ans sanctionnés par des diplômes de techniciens[28]."

Quand on le situe dans le contexte international des autres systèmes d'éducation de l'OCDE, l'enseignement collégial québécois apparaît dans toute son originalité. Premièrement, le cégep exerce, par rapport à la formation initiale des jeunes, des fonctions équivalentes à celles de l'enseignement secondaire de deuxième cycle européen qui est d'ordre post-obligatoire. Cette première caractéristique pose d'ailleurs des questions sur la nature et la fonction du deuxième cycle secondaire québécois actuel[29] qui offre des études assez peu diversifiées, qui est à cheval sur la ligne de démarcation entre la fréquentation scolaire obligatoire et les études postobligatoires et qui, en fin de compte,

---

28. OCDE, La Formation après la scolarité obligatoire, Paris, 1985, p. 82.

29. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, juin 1986 et le dossier technique qui l'accompagne Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec.

présente plus de parenté avec un premier cycle secondaire qu'avec le deuxième cycle européen.

Deuxièmement, le cégep n'est pas seulement "postobligatoire", dans le sens européen, il est aussi postsecondaire. S'il exerce une fonction assimilable à celle du deuxième cycle du secondaire européen qui permet l'accès immédiat à l'université, le cégep se rapproche, pour une part, des "Community colleges" américains par son atmosphère plus adulte, par l'accueil d'étudiants d'âges différents, par "une plus grande ouverture sur le milieu ambiant et des contacts plus étroits avec le monde du travail[30]".

Troisièmement, le cégep du Québec est aussi une institution d'enseignement supérieur, bien qu'il dispense des études préuniversitaires. Il a une certaine similitude avec le "Junior college" américain qui comprend les deux premières années d'un cours de quatre ans conduisant à un diplôme universitaire. Toutefois, le Junior college vient après une douzième année d'études, alors que le cégep se situe après une onzième année d'étude ou une cinquième secondaire. Enfin, les premières années du collège américain de quatre ans appartiennent à un premier cycle universitaire, alors que le cours collégial n'est pas, à proprement parler, le début des études universitaires.

Quatrièmement, l'enseignement collégial québécois représente un cas unique de regroupement, dans un même établissement, d'enseignements qui forment ailleurs des entités distinctes: collèges d'enseignement

---

29. Voir l'avis du Conseil supérieur de l'éducation Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, juin 1986 et le dossier technique qui l'accompagne Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaison de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec.

30. OCDE, op. cit., p. 83.

général, d'une part, collèges d'enseignement professionnel et technique, d'autre part. Cette situation particulière, répondant à des objectifs de polyvalence culturelle, complète le portrait de l'identité québécoise des collèges d'enseignement général et professionnel.

En matière de préparation spécialisée au marché du travail, le cégep se rattache à l'un des modèles décrits par l'étude de l'OCDE[31], le modèle "scolaire". Les autres modèles combinent, d'une manière variable, l'alternance entre la scolarisation, l'apprentissage et la formation en entreprise.

Parmi les structures des enseignements post-obligatoires des pays de l'OCDE, le cégep apparaît comme une institution intermédiaire entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. Une telle institution, considérée comme nouvelle dans l'ensemble des pays de l'OCDE, l'est aussi dans le système d'éducation québécois, puisque le cégep n'a que vingt ans. On lui reconnaît, néanmoins, dans les études internationales, l'avantage de regrouper non seulement les jeunes de 17 à 19 ans, mais aussi des jeunes adultes d'âges différents et des adultes.

---

31. Ibid., p. 43.

CHAPITRE 2: L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL A LA MI-TEMPS DES ANNÉES 70: PREMIER BILAN

La réalité vivante sur laquelle comptaient les initiateurs dans la mise en oeuvre de la nouvelle institution collégiale a été marquée, dès 1968, par la contestation étudiante qui créait une brèche dans le partenariat escompté. En 1972, un projet ministériel de régime pédagogique provoque une crise. A la suite de ces soubresauts de départ, une intervention ministérielle, en 1973, déclenche une opération d'envergure: le ministre demande au Conseil supérieur de l'éducation de faire rapport "sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, c'est-à-dire sur les résultats atteints à ce jour, sur les problèmes qu'il suscite et sur les orientations à retenir pour son développement ultérieur, tant sur le plan administratif que pédagogique[1]".

Ce mandat ministériel donne lieu à une large consultation[2] et à un rapport, communément appelé le "Rapport Nadeau[3]", document sur lequel on s'arrêtera principalement. Un autre point de vue complète ce premier bilan de l'enseignement collégial: celui de la Direction de l'enseignement collégial, aussi appelé "Rapport GTX[4]".

---

1. Lettre du ministre de l'Éducation au président du Conseil supérieur de l'éducation, le 15 février 1973.

2. Conseil supérieur de l'éducation, Le Collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975.

3. Conseil supérieur de l'éducation, Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1975.

4. Ministère de l'Éducation, Le Point de vue de la Direction de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial, Québec, 1975.

1. La consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial

Pour répondre au mandat que lui confie le ministre, le Conseil s'appuie sur des études portant sur des points particuliers de l'enseignement collégial et, surtout, entreprend une consultation auprès des milieux concernés et des organismes intéressés aux cégeps. Cette consultation ne permet pas d'aboutir à des conclusions définitives. Elle sert, pour une part, à donner le pouls de l'enseignement collégial en 1975.

1.1 Un recueil d'opinions diverses

Le document qui se présente comme une "synthèse de la consultation" constitue un recueil des opinions de diverses sources sur l'enseignement collégial: 340 mémoires de personnes ou de groupes, des ateliers régionaux dans les 45 cégeps et campus, 30 tables sectorielles regroupant divers organismes, deux tables provinciales. Il regroupe, autour de dix-neuf rubriques, les multiples opinions recueillies sur la plupart des sujets qui marquent la réalité vivante des cégeps depuis leur création. Ce recueil contient des opinions diverses, sans permettre de les pondérer quantitativement à partir de données statistiques. Il compte, néanmoins, établir un bilan et une prospective de l'enseignement collégial à partir de tendances qu'il décèle dans les témoignages accumulés.

1.2 Des aspects qui ressortent

Le regroupement des opinions exprimées met en relief quatre séries d'aspects de la réalité des collèges d'enseignement général et

professionnel, inégalement abordés par les personnes et les groupes consultés: la vie interne des collèges et leurs rapports avec l'État; la formation de l'étudiant et l'organisation de la formation collégiale; l'éducation des adultes; l'accessibilité de l'enseignement collégial.

1.2.1 Les collèges: vie interne, rapports avec l'État

La composition du conseil d'administration d'un cégep ne fait pas l'unanimité chez les personnes et les groupes consultés: tantôt on opte pour une participation plus grande des membres externes, tantôt on voudrait une représentation majoritaire des membres délégués par les groupes internes. On attribue au conseil d'administration un rôle de planification des grandes orientations plutôt qu'un rôle de gestion courante de la vie interne du collège. Certains voient ce conseil comme une instance qui doit faciliter la participation aux décisions qui se prennent dans le collège. Cependant, peu de contacts réels et fonctionnels s'établissent entre le conseil d'administration et la commission pédagogique. Le département demeure le lieu privilégié de la participation pour les enseignants.

Quant aux rapports entre les cégeps et l'État, les opinions recueillies tendent majoritairement à montrer que le collège n'est pas à proprement parler un véritable partenaire de l'État, comme le voulaient les textes fondateurs. L'autonomie des collèges est insuffisante et les instances ministérielles empiètent sur la gestion des cégeps, les décisions dans le réseau sont trop centralisées, les normes et directives sont trop nombreuses et préparées unilatéralement: telles sont les principales opinions qui contiennent elles-mêmes le désir de rapports assouplis et moins paralysants entre les collèges et l'État.

1.2.2 La formation de l'étudiant et l'organisation de l'enseignement

Un grand nombre d'opinions portent sur la formation générale. Ce qui domine, dans l'ensemble, c'est un constat d'échec plus ou moins accentué: formation compartimentée, lacunes dans l'enseignement de la langue maternelle et de la philosophie, formation générale inadaptée au secteur professionnel. On décèle une opposition entre la formation générale et la formation spécialisée et on opte majoritairement pour un meilleur équilibre entre la formation générale et la formation spécialisée.

Ceux qui se prononcent sur la pédagogie au collège la considèrent plutôt traditionnelle. Pour renouveler la pédagogie, les solutions avancées sont très diversifiées. Cependant, plusieurs insistent pour que l'enseignement théorique et l'application pratique soient mieux articulés grâce à une meilleure alternance des stages et des cours, par exemple. Parmi les diverses formules pédagogiques utilisées, l'enseignement dit magistral demeurerait prépondérant. Certains préconisent une meilleure utilisation des sources documentaires, écrites et audio-visuelles. Quant au rapport entre la pédagogie et l'apprentissage, on va jusqu'à affirmer que la pédagogie est au service de l'administration et non l'inverse. Plusieurs proposent des améliorations dans le sens d'une cogestion pédagogique avec les étudiants à l'intérieur d'un processus de révision constante des objectifs et des contenus des cours.

La consultation aborde aussi la question de l'évaluation de l'étudiant. L'attention se porte principalement sur les modes et les moyens d'évaluation. Plusieurs préconisent une évaluation qui tienne compte à la fois du développement personnel et de l'acquisition des connaissances. La co-évaluation et l'auto-évaluation sont des modes privilégiés par ceux qui abordent la question. On accorde la préférence aux travaux

personnels de recherche des étudiants comme moyen d'évaluation et plusieurs intervenants préconisent qu'on alloue des crédits à l'expérience acquise en dehors des établissements scolaires, tant pour les jeunes étudiants que pour les adultes.

L'information scolaire et l'orientation des étudiants retiennent également l'attention dans une perspective de formation et d'organisation de la formation. D'une manière globale, les opinions regroupées sur le sujet de l'information relèvent des déficiences qualitatives et quantitatives. Quant à l'orientation des étudiants, elle serait trop hâtive, selon plusieurs intervenants. L'on attribue, en partie, les problèmes rencontrés dans l'orientation à l'incapacité de la part des services d'information et d'orientation du collégial de rejoindre les étudiants et de répondre à leurs besoins.

Les problèmes d'orientation des étudiants apparaissent liés aux difficultés du passage du secondaire au collège: préparation très inégale des élèves du secondaire; manque de lien entre le secondaire professionnel et le collégial professionnel; insuffisance de la formation générale au secondaire; préalables exigés par le cégep; propension des élèves doués à choisir les sciences pures et appliquées plutôt que les sciences humaines. De semblables difficultés affectent le passage du collège à l'université. Plusieurs déplorent le manque d'uniformité dans les seuils d'accueil d'une université à l'autre, les exigences "outrancières" des préalables, en particulier en sciences, la faible accessibilité des structures universitaires aux finissants du secteur professionnel du collège.

Quant à la structure originale d'une institution regroupant sous le même toit un secteur général et un secteur technique, une majorité d'opinions conclut à son échec. En conséquence, plusieurs suggestions sont apportées pour améliorer l'intégration des deux secteurs par des cours communs adaptés, des programmes, la pédagogie.

Enfin, la consultation a permis de tester des hypothèses de restructuration de l'enseignement collégial. La majorité des opinions n'est pas favorable à une restructuration des collèges d'enseignement général et professionnel. On accorde la préférence au statu quo.

1.2.3 L'éducation des adultes

La consultation permet d'aborder la plupart des problèmes qui concernent l'éducation des adultes: les programmes, la pédagogie, les relations entre le cégep et le monde du travail, les ressources humaines, les structures, le financement, l'accessibilité. Dans une perspective d'éducation permanente rappelée par plusieurs intervenants, ce qui compte avant tout, ce sont les divers besoins des personnes, le caractère global et continu du processus éducatif, la souplesse du "système". Pour ce qui regarde les programmes, on demande donc que les cours soient adaptés aux attentes des adultes, que les collèges favorisent la formation continue et la formation sur mesure. En conséquence, certains déplorent que les étudiants adultes doivent se plier à des programmes conçus pour des jeunes et qui sont inadéquats pour des adultes. Il en est de même de la pédagogie: elle devrait être plus souple et plus adaptée dans un cégep plus ouvert. Le cégep pourrait devenir un centre de ressources où l'adulte apprendrait librement et recevrait l'aide d'andragogues spécialisés. Les structures d'éducation des adultes gagneraient à éviter la confusion et l'incohérence qu'on décèle entre les directions du ministère de l'Éducation et les autres organismes d'éducation des adultes. Quant au financement, plusieurs rejettent le principe que l'éducation des adultes au collège doive s'autofinancer. On lie la question du financement à celle de l'accessibilité. A plusieurs reprises, on demande la gratuité totale pour les adultes ou, à tout le moins, la modification de la règle des quatre cours pour obtenir la gratuité.

L'accessibilité de l'enseignement collégial aux adultes n'a pas seulement une dimension financière. Plusieurs intervenants demandent l'assouplissement des conditions d'admission et des préalables qui limiteraient l'accès des adultes à l'enseignement collégial. Le problème des équivalences se pose: plusieurs abordent la question de la reconnaissance des expériences acquises par l'adulte en dehors du système d'éducation. L'accessibilité de l'enseignement collégial aux adultes présente plusieurs autres facettes qui sont soulignées plus ou moins fortement: l'information suffisante sur les programmes et les services existants, les conditions d'ouverture d'un programme ou d'un cours et la disponibilité des services, à tous, le jour et le soir, la présence de ressources humaines compétentes, la décentralisation des ressources dans le cas des régions éloignées.

1.2.4 L'accessibilité de l'enseignement collégial aux jeunes

L'accessibilité de l'enseignement collégial aux jeunes porte sur des points similaires: les seuils d'accueil, l'aspect financier et l'aspect socioculturel. Plusieurs intervenants sont d'avis que les critères et conditions d'admission limitent l'accessibilité de l'enseignement collégial, notamment dans les programmes contingentés du secteur professionnel. Cependant, la majorité des collèges manifestent de la souplesse en ce qui concerne les préalables imposés à l'admission. Les opinions recueillies sont, en fin de compte, partagées sur la nécessité d'opérer ou non une sélection rigoureuse à l'entrée du cégep. Il en est pour affirmer que les notes scolaires du secondaire ne constituent pas un bon prédicteur du succès du cégep. Le financement des étudiants par mode de prêts et bourses est remis en cause par bon nombre d'intervenants. Toutefois, les propositions d'amendements vont dans toutes les directions. Enfin, l'aspect socioculturel de l'accessibilité retient l'attention de plusieurs. Lorsqu'on prend en

considération les milieux défavorisés ou les milieux éloignés, on est obligé de conclure à la démocratisation partielle de l'enseignement collégial. Toutefois les solutions proposées pour modifier cette situation ne dépassent guère les recherches à effectuer sur les étudiants provenant de milieux défavorisés, l'information à diffuser plus largement à tous ou le rattrapage pédagogique à offrir aux élèves défavorisés.

2. Le rapport "Le Collège"

A la suite de la consultation dont on vient de regrouper les principaux éléments, le rapport intitulé Le collège présente une proposition de renouveau de l'enseignement collégial, laissant en filigrane le bilan pour accentuer la prospective. Dans les développements qui suivent, on dégage les principales articulations de ce rapport: les orientations de base, les moyens et les structures, c'est-à-dire, l'organisation des études, la pédagogie et le régime pédagogique, le modèle du collège comme centre de ressources et, enfin, l'accessibilité de l'enseignement collégial pour tous.

2.1 Les orientations de base

Trois orientations de base sous-tendent l'ensemble du rapport: la formation collégiale est à la fois "professionnelle", "sur mesure" et fondamentale. Ces orientations se déploient dans une perspective d'éducation permanente. Si l'on convient que les étudiants sont "des jeunes en situation d'adultes" ou des adultes, les caractéristiques de la formation collégiale débouchent sur deux corollaires: la formation au collège se distingue de la formation secondaire; la formation postsecondaire, au collège et à l'université, s'élabore dans la même continuité.

2.1.1 Les caractéristiques souhaitables de la formation collégiale

En premier lieu, la formation collégiale est considérée comme "professionnelle" dans un sens très large, c'est-à-dire qu'elle prépare à l'exercice d'une fonction sociale, d'un rôle dans la société. En introduisant cette nouvelle manière de voir la formation professionnelle, on espère éviter la dichotomie inscrite dans le Rapport Parent qui assigne deux buts à l'enseignement collégial (ainsi qu'à l'enseignement secondaire): soit préparer les jeunes à entrer sur le marché du travail, soit les préparer à poursuivre des études supérieures. Du même coup, on compte ainsi valoriser la formation technique qu'on identifie couramment à la formation professionnelle. Le concept élargi de formation "professionnelle" repose sur l'idée que les jeunes du collège sont "en situation d'adultes" et qu'en conséquence il ne faut pas distinguer des étudiants dits "réguliers" et des étudiants adultes. Les études collégiales à caractère professionnel, plus ou moins longues selon la technique ou la profession choisies, ne sont donc pas "gratuites", c'est-à-dire poursuivies pour l'intérêt et la valeur intrinsèque de l'éducation, mais "orientées".

Cette proposition de réorientation de l'enseignement collégial, déjà mise en doute par quelques dissidences au moment de la diffusion du rapport, ne sera pas retenue par la suite. On continue, au Québec comme dans l'ensemble des pays de l'OCDE, à distinguer une formation courte, professionnelle et technique, et une formation longue, préuniversitaire et universitaire. Le caractère "orienté" de la formation au collège se manifeste dans les concentrations et les spécialisations des programmes collégiaux. Cependant, il ne correspond pas toujours, loin de là, à une orientation "professionnelle" ferme chez les étudiants du cégep.

En deuxième lieu, la formation au collège doit être, selon le rapport, une formation "ajustée aux besoins des étudiants". Ces besoins personnels et sociaux, affirmés dans le texte d'une manière théorique et générale, doivent en réalité faire l'objet de recherche. L'affirmation de principe fait appel au courant de pensée prônant la "formation sur mesure" en éducation des adultes.

En troisième lieu, la formation des collégiens doit être "fondamentale", à la différence de la formation secondaire qui serait plutôt "générale". Pour éviter encore une fois la dichotomie entre les "concentrations" du secteur général et les "spécialisations" du secteur professionnelle des collèges, le rapport énonce que les jeunes "en situation d'adultes" veulent "concentrer" leur formation dans une visée professionnelle. Le rapport s'emploie à définir la formation fondamentale de la manière suivante: "À travers l'acquisition d'un savoir, elle se préoccupe de la rigueur de la pensée, du sens critique, de la méthode de travail, de la conscience historique; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir et de le situer dans une culture. Cette formation fondamentale se distingue de la formation générale que vise le secondaire, en ce sens qu'elle ne s'acquiert plus à travers un large éventail de disciplines, mais dans un champ concentré du savoir[5]." Une telle formation fondamentale serait en définitive ordonnée à une "transformation de l'être, alors que se poursuit la maîtrise d'une technique ou d'une discipline[6]".

Plus qu'un exercice sémantique, cette tentative d'une définition de la formation collégiale répondait essentiellement à la quête d'une

---

5. C.S.E., Le Collège, p. 51.

6. Ibid., p. 40.

spécificité, ni secondaire, ni universitaire. Une fois sortie du contexte où elle s'est d'abord forgée, celui de la formation "professionnelle" des jeunes "en situation d'adultes", cette définition a continuellement influencé, par la suite, la réflexion sur la formation au collège et sur l'ensemble de la formation dans le système d'éducation. Par-delà la recherche d'une formation collégiale spécifique et en tenant compte des compléments qui seront apportés à la définition première, les développements sur la formation fondamentale peuvent être considérés comme l'une des contributions les plus importantes du rapport Le Collège.

2.1.2 Corollaires

Deux corollaires découleraient des caractéristiques souhaitées pour la formation collégiale, telles que développées dans le rapport: 1°) une différence entre la formation au collège et la formation au secondaire; 2°) une continuité de la formation postsecondaire du collège à l'université.

Premièrement, le rapport distingue deux cycles d'étude dans la vie d'une personne: l'obligatoire tourné vers l'acquisition du minimum essentiel de la formation de la personne et de la maturation de l'être; le postsecondaire (ou postobligatoire) incluant toutes les formes possibles d'études dans une perspective de formation "professionnelle". Paradoxalement, le cycle obligatoire est considéré comme le lieu de l'apprentissage "gratuit", par opposition à l'apprentissage non gratuit et orienté du collège et de l'université. C'est pourquoi on voudrait que le secondaire soit plus autonome par rapport au cégep, qu'il se libère des préalables imposés par le cégep, notamment en sciences, que les élèves du secondaire ne soient pas obligés de se concentrer dans certaines disciplines pour en négliger d'autres, que les options ne soient pas contraignantes en forçant les élèves à se garder les portes

ouvertes sur le cégep au détriment de leurs intérêts et de leurs aptitudes, que, en particulier, les élèves des deux dernières années du secondaire ne soient pas embrigadés dans une spécialisation hâtive. Il faudrait donc laisser au collège le soin d'assurer la formation "professionnelle" et donner, au secondaire, la primauté à l'élève sur les disciplines. Dans la perspective d'une conception organique de l'éducation axée sur la satisfaction des besoins de l'élève, les études secondaires sont vues comme une formation personnelle générale, une formation de base libérée des préalables exigés par la spécialisation postsecondaire. En conséquence, il n'y aurait pas lieu de distinguer, au secondaire, deux formations, l'une générale, l'autre professionnelle ou spécialisée, c'est-à-dire orientée vers un métier ou une occupation.

La recherche d'une formation collégiale spécifique n'est pas sans répercussion sur la définition même de la formation secondaire. On peut se demander jusqu'à quel point la manière de voir la formation secondaire, incluse dans le rapport Le Collège, a influencé les réformes successives de l'enseignement obligatoire, depuis le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire en passant par les régimes pédagogiques de 1981. Quoi qu'il en soit, on constate que, même après le régime pédagogique du secondaire de 1981, la domination des préalables en sciences en vue de l'entrée au collège n'a pas été modifiée. Les interrogations sur la formation générale et la formation de base demeurent toujours actuelles au secondaire. Par ailleurs, des analyses comparatives récentes sur les deuxièmes cycles du secondaire de quelques systèmes[7] d'éducation ne permettent plus, aujourd'hui, de tenir, sans nuances, le discours du rapport Le Collège sur le secondaire et les dernières années du secondaire. Les nouvelles données et les nouvelles analyses tendraient plutôt à promouvoir une formation secondaire postobligatoire plus différenciée que ne le laisserait supposer la

---

7. C.S.E., Le deuxième cycle du secondaire.

distinction établie par le rapport entre un secondaire exclusivement consacré à la formation générale et un cégep essentiellement tourné vers la formation "professionnelle" en situation d'adultes.

Deuxième corollaire: le rapport estime que la formation collégiale, considérée comme celle d'un étudiant en situation d'adulte inscrit à des programmes de formation "professionnelle" (longs, moyens ou courts), se trouverait en continuité avec la formation universitaire. En conséquence, il vaudrait mieux que les étudiants n'aient pas à poursuivre successivement deux programmes de formation "professionnelle", l'un au collège, l'autre à l'université, mais qu'ils se sentent engagés, dès leur entrée au collège, dans un programme continu qui en mènerait un certain nombre au terme d'un premier cycle universitaire. Cette continuité éviterait, selon le rapport, les problèmes usuellement constatés entre le collège et l'université: pression des préalables universitaires, spécialisation prématurée au collège, mise en doute, par les universitaires, de la formation reçue au collège qui révélerait une déficience de la formation générale, spécialisation hâtive, pauvreté des moyens d'expression (langue maternelle), absence d'une pensée rigoureuse et de méthode de travail, affaiblissement de la conscience historique.

Ce propos du Rapport Nadeau sur la continuité de la formation du collège à l'université va à l'encontre des opinions recueillies au cours de la consultation qui rejetaient unanimement l'hypothèse d'un enseignement collégial considéré comme le début des études universitaires. Cette hypothèse s'enracine peut-être dans la nostalgie de la continuité assurée, autrefois, par les collèges classiques qui conduisaient à un baccalauréat ès arts. Quoi qu'il en soit, l'interrogation renvoie à la pratique américaine des collèges de quatre ans qui, après une douzième année d'études, constituent un premier cycle universitaire. Dans ces mêmes collèges, s'est maintenue vivante la tradition d'un programme

"collégial-universitaire" débouchant sur un baccalauréat en "liberal arts".

2.2 Les moyens et les structures

Les moyens et les structures proposés par le rapport découlent des orientations de base qu'il met de l'avant. L'ensemble des propositions sur les moyens et les structures n'a pas été retenu par la suite. On les rappellera succinctement dans le seul but de mieux comprendre la vision de l'enseignement collégial prônée par le rapport. On examinera, en premier lieu, l'organisation des études, incluant la pédagogie et le régime pédagogique, et, en deuxième lieu, le modèle du collège comme centre de ressources.

2.2.1 L'organisation des études: la pédagogie et le régime pédagogique

Face à l'organisation existante des études collégiales, le rapport adopte la position critique émanant de la consultation. Les adultes, rappelle-t-on, doivent s'adapter aux plans d'études, alors qu'on devrait adapter les programmes à leurs besoins. Les adultes voudraient participer à l'élaboration des programmes et prendre leur éducation en main. Au lieu de cela, la pédagogie s'inspirerait d'une conception "mécaniste" de l'éducation et ne réussirait pas à établir un lien étroit entre le savoir et la réalité. Les programmes, élaborés par les spécialistes des disciplines, ne tiendraient pas compte des besoins des étudiants. Ces mêmes programmes seraient insuffisamment articulés sur des objectifs précis et développeraient plutôt un trop grand nombre d'activités juxtaposées. Quant à l'administration de l'enseignement, elle épouserait le modèle bureaucratique centralisé, fondé sur la hiérarchisation et la spécification des postes et des fonctions et laissant peu de place à la participation des étudiants aux décisions qui les concernent.

Pour répondre à ces problèmes, le rapport Le Collège propose une organisation des études axée sur un "programme de formation", un régime pédagogique qui fait appel à la responsabilité de l'étudiant, une pédagogie centrée sur l'étudiant et une structure participative appelée "module".

Le programme de formation paraît, en définitive, un programme de formation "professionnelle". La proposition du rapport allie deux courants éducatifs apparemment opposés, la conception organique d'un "projet éducatif personnalisé" et l'approche systémique qui articule objectifs, stratégies, ressources et évaluation impliquant l'information et la rétroaction. Le point de jonction des deux courants éducatifs se situe dans les besoins éducatifs des étudiants à partir desquels sont déterminés les objectifs de formation. On espère ainsi valoriser la formation technique autant que la formation préuniversitaire, puisque le "programme" serait, en fin de compte, déterminé par les besoins de formation particuliers des étudiants.

Le régime pédagogique qui ferait appel à la responsabilité des étudiants supposerait donc une nouvelle cohérence. Au lieu d'un régime pédagogique prédéterminé, le régime "ouvert" serait constitué par des objectifs à la définition desquels les étudiants auraient contribué. Cette nouvelle cohérence entraînerait l'abolition des cours obligatoires. En définitive, c'est l'étudiant qui mettrait à son programme les cours répondant à ses besoins et qui poursuivrait ses objectifs, progresserait à son rythme, choisirait les activités qui lui conviendraient dans le collège ou hors du collège et ferait la preuve que, à travers ses activités, il a atteint les objectifs. L'évaluation porterait donc sur l'atteinte des objectifs et non sur la poursuite des activités. La sanction des études reconnaîtrait l'atteinte des objectifs. Comme cette sanction serait décentralisée et assurée par chaque collège, le rapport propose une formule d'accréditation de chaque éta-

blissement à partir de ce qu'on appelle une "analyse institutionnelle". Le régime pédagogique préconisé accroîtrait l'autonomie des cégeps, puisque, une fois définis les objectifs généraux des programmes provinciaux, l'organisation par programmes permettrait aux collèges de se soustraire au contrôle d'un régime pédagogique déterminé par l'État.

La pédagogie centrée sur l'étudiant va donc bien au-delà de la seule relation pédagogique entre un professeur et des étudiants. Toute la formation collégiale reposerait sur la responsabilité de l'étudiant. Le rapport mise sur la maturité des jeunes en situation d'adultes et sur leur capacité de s'orienter, bien qu'il prévoie un "programme d'orientation" au début des études postsecondaires. Les tâches des professeurs, dans ce contexte où les étudiants contribuent à la détermination du régime pédagogique, se trouvent, en conséquence, complètement redéfinies. Les professeurs deviendraient des "agents coopérateurs", centrés sur les besoins des étudiants à partir desquels seraient précisés les objectifs du programme. Leur rôle devient important dans la spécification de ces objectifs. Comme agents coopérateurs, ils ne seraient pas seulement affectés à des tâches d'enseignement, mais ils seraient appelés à exercer des rôles éducatifs diversifiés. Ils demeureraient, certes, spécialisés dans une discipline, mais ils devraient aussi acquérir une formation professionnelle les rendant aptes à leurs divers rôles d'agents coopérateurs. Tout en demeurant regroupés dans un département, les professeurs participeraient désormais à une équipe pluridisciplinaire et pluriprofessionnelle au sein d'une unité administrative appelée "module".

Le module est l'unité de base qui administre le programme. Cette proposition d'une unité organisationnelle décentralisée s'inspire directement de la conception "organique" de l'éducation qui est la trame du rapport Le Collège. A l'encontre de la structure existante des cégeps qu'il juge inspirée par une conception "mécaniste" de l'organisation

des ressources, le rapport propose une sorte d'anti-structure ou d'anti-système, basé sur le module qui est essentiellement une structure participative. Le rapport définit le module de la manière suivante: "c'est l'unité opérationnelle de base, regroupant les étudiants inscrits à un même programme, leurs professeurs, le milieu socio-économique ainsi que les services éducatifs et administratifs, et dont la tâche est d'administrer, de vivre le projet éducatif commun, le programme[8]". Le module a donc une identité propre correspondant à la particularité de son programme (court, moyen ou long). Il est l'unité de base autour de laquelle pivote la structure du collège, sans que soit abolie la structure départementale comme lieu de regroupement des professeurs.

2.2.2 Le collège: un centre de ressources

La proposition du rapport amènerait un bouleversement complet de la réalité connue des cégeps. Au modèle "traditionnel" d'un collège, elle substitue un nouveau modèle, celui du collège "centre de ressources". Un collège, selon l'usage courant, est constitué par une équipe de personnes responsables de transmettre aux jeunes un ensemble de connaissances, un savoir défini, et de leur faire acquérir des habiletés et des compétences. Ce collège reçoit des ressources déterminées en vertu de normes provinciales et attribuées "per capita" en fonction du nombre d'élèves "équivalent plein temps". A l'inverse, le collège "centre de ressources" serait une entité pédagogique décentralisée et caractérisée par ses programmes. Les ressources interviendraient donc comme soutien des activités nécessaires à l'atteinte des objectifs d'un programme. C'est pourquoi le financement se ferait par programme et non "per capita". La fonction première du collège, comme centre de

---

8. C.S.E., Le Collège, p. 65.

ressources éducatives, serait d'assurer la disponibilité de programmes appropriés aux besoins d'un milieu. Un tel type de fonctionnement n'est donc pas d'abord orienté vers le respect de normes administratives. En déplaçant le pôle névralgique du collège vers le conseil de module, le rapport Le collège attribue au conseil d'administration un rôle plus actif dans la participation et lui confie la tâche d'adapter les structures administratives aux besoins locaux.

Le nouveau modèle du collège centre de ressources ne constituerait pas, néanmoins, une entité isolée dans un milieu déterminé. Des services régionaux et provinciaux existants ou à créer devraient assurer un indispensable apport externe. Ainsi, par exemple, le S.R.A.M.[9] et le S.R.A.Q. continueraient d'assurer des services régionaux. D'autres structures régionales - information, accueil, placement - pourraient compléter celles qui existent déjà. Quant aux organismes provinciaux, le rapport innove en faisant les propositions suivantes: restructuration du ministère de l'Éducation en deux ministères, l'un pour le primaire et le secondaire, l'autre pour le postsecondaire; création d'un conseil des collèges; transformation du CLESEC[10] en un véritable comité provincial de liaison entre le Conseil des collèges et le Conseil des universités; fonctionnement efficace de comités de programmes provinciaux afin d'éviter la disparité des formations "professionnelles" à travers le réseau collégial.

---

9. S.R.A.M.: service régional d'admission de Montréal.
   S.R.A.Q.: service régional d'admission de Québec.

10. CLESEC: comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial.

2.3 Une accessibilité pour tous

Déjà très présent dans la consultation publique, le thème de l'accessibilité prend une vigueur particulière au terme du rapport Le Collège. Reprenant à son compte le bilan établi par la consultation, le rapport pousse l'idée d'accessibilité aussi loin que possible et tente même de minimiser l'impact des contraintes financières sur l'accessibilité. "La formation postsecondaire sera vraiment accessible", dit le rapport, "lorsque tout étudiant qui aura atteint les objectifs de l'enseignement secondaire" - à l'école ou en dehors de l'école - "pourra y poursuivre des études qui correspondent à ses besoins, avec le minimum d'inconvénient et dans les meilleures conditions[11]." Dans la même foulée, le rapport recommande que les conditions financières d'accès aux programmes de l'enseignement collégial "soient les mêmes pour les étudiants à temps partiel que pour les étudiants à temps complet[12]". Persuadés que les objectifs d'accessibilité du Rapport Parent sont à demi atteints, voire qu'on a misé sur la quantité plus que sur la qualité, les auteurs du rapport recommandent, néanmoins, une série de mesures dont l'effet serait d'augmenter la fréquentation comme, par exemple, l'élimination des préalables et du contingentement. Cependant, l'augmentation de l'accès vise particulièrement les groupes ou les secteurs que l'OCDE considère comme défavorisés dans les systèmes d'éducation: les adultes, les moins bien nantis, le secteur de la formation professionnelle.

En conclusion, l'on peut dire que le rapport Le Collège constitue une proposition de réforme plus qu'un bilan de l'enseignement collégial. Les orientations de base qui inspirent ce rapport, les moyens et les structures qu'il recommande, l'accessibilité qu'il anticipe contribuent

---

11. Op. cit., p. 130.

12. Ibid., recommandation 15, p. 152.

à promouvoir une idée du collège et de l'enseignement collégial qui transformerait radicalement la réalité vécue de 1967 à 1975. Cette idée s'appuie sur des courants de pensée et des convictions: la "nouvelle stratégie d'éducation" proposée par le Rapport Faure[13] quelques années plus tôt et axée sur l'éducation permanente; la conception organique de l'éducation et de la gestion contenue dans le rapport 1969-1970 du Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative[14]; la prédominance de l'autonomie locale du collège sur les normes du système; la priorité accordée à la formation "professionnelle et fondamentale" de chaque étudiant, adulte ou en situation d'adulte, ce qui a pour effet de concentrer la formation dans un "programme", de soumettre le régime pédagogique à l'orientation de l'étudiant, de prôner une pédagogie centrée sur l'étudiant et, corrélativement, de redéfinir les rôles des enseignants.

Dans la suite des bilans et propositions qui marquent l'histoire de l'enseignement collégial depuis le milieu des années 70, le rapport Le Collège appelle, en fin de compte, un renversement du système existant qui n'aura pas d'écho comme intervention globale. Par ailleurs, plusieurs recommandations particulières de ce rapport exerceront une certaine influence sur l'avenir du système collégial. Mentionnons, par exemple, l'idée d'un cégep communautaire, davantage centre de ressources pour son milieu, le maintien et le renforcement de services régionaux tels que le S.R.A.M., la division du ministère de l'Éducation en deux ministères, l'un pour l'enseignement primaire-secondaire et l'autre pour l'enseignement supérieur, la création du Conseil des collèges et, pour ce qui a trait à l'organisation des études, la tendance vers une formation collégiale définie dans des programmes satisfaisant

---

13. Edgar Faure, Apprendre à être, Paris, Unesco-Fayard, 1972.

14. Conseil supérieur de l'éducation, L'Activité éducative, Québec, 1970.

aux orientations de base d'une formation "professionnelle" et fondamentale. D'autres interventions de bilan et prospective sont contemporaines de celle du rapport Le Collège. Ces interventions et celles qui suivront se présentent comme des améliorations du système existant et non plus comme une proposition de refonte totale du système collégial et des cégeps.

3. Le point de vue de la Direction de l'enseignement collégial

Dans la suite immédiate du rapport Le Collège, ce qui fut appelé le Rapport "GTX[15]" dans le circuit collégial est en fait un document de travail exprimant le point de vue de la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation sur l'enseignement collégial.

Confirmant le rapport Le Collège, le Rapport "GTX" admet que le collège offre une formation inadéquate et accepte le reproche que l'organisation des ressources s'inspirerait d'une conception mécaniste de l'éducation. Il admet également la nécessité d'une décentralisation, après avoir constaté l'existence d'une double emprise centralisatrice sur les cégeps: celle du ministère de l'Éducation, celle des administrations internes des collèges. Le rapport observe aussi que la participation souhaitée dans les collèges s'est transformée en lutte de pouvoirs et que, dans un contexte de relations de travail perturbées, l'étudiant est laissé pour compte.

Le rapport suggère un modèle de gestion et de financement par programmes, comme le proposait le rapport Le Collège, un ensemble de

---

15. Ministère de l'Éducation, Le Point de vue de la Direction de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial, Québec, octobre 1975.

programmes intégrés avec une gestion participative par objectifs. Il esquisse les articles qui contribueraient au renouvellement de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, adoptée en 1967. Surtout, il s'emploie à élaborer un nouveau régime pédagogique qui reprend certaines des recommandations du rapport Le Collège: respect des choix individuels des étudiants, objectifs et sous-objectifs de programmes bien identifiés à l'intérieur d'un cadre général laissant place à des objectifs institutionnels, admission aux études collégiales après une formation secondaire ou une formation jugée équivalente, certification diversifiée (D.E.C. ou diplôme d'études collégiales, C.E.C. ou certificat d'études collégiales, A.E.C. ou attestation d'études collégiales), établissement de familles de programmes professionnels et de concentrations dans les grands secteurs conduisant aux études universitaires. Les propositions du Rapport "GTX" sur le régime pédagogique favorisent la souplesse dans les études collégiales et une formation plus intégrée.

Le Rapport "GTX" complète l'étape[16] de bilan et prospective amorcée principalement par la proposition du rapport Le Collège. Un chapitre subséquent de la présente étude sera entièrement consacré au régime pédagogique sur lequel le Rapport "GTX" apporte le point de vue de la Direction générale du ministère de l'Éducation. Cependant, il peut être intéressant de signaler, dès maintenant, deux aspects de ce point de vue: l'un renseigne sur le contexte du rapport Le Collège; l'autre nuance la position de ce rapport.

D'après le Rapport "GTX", c'est la crise provoquée par la présentation d'un nouveau régime pédagogique en 1972 qui a conduit au Rapport

---

16. Pour une vision encore plus complète de cette étape, on consultera avec profit les deux documents suivants: Fédération des cégeps, Symposium cégepdix, l'engagement social des cégeps: bilan et prospective, novembre 1977 et la revue Prospectives XIII, 1977.

Nadeau. Cela confirme la place centrale qu'occupe le régime pédagogique dans le système collégial et souligne la difficulté de modifier le modèle tripartite de l'organisation des études (cours communs obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires) en vigueur depuis l'origine des cégeps. Après le rapport Le Collège, le Rapport "GTX" s'emploie à son tour, sans succès, à modifier l'équilibre acquis en mettant en doute l'obligation des cours communs de philosophie, de langue maternelle et d'éducation physique.

Deuxièmement, le Rapport "GTX" prend ses distances à propos d'un point important du rapport Le Collège. Le régime pédagogique, pense-t-il, ne peut être soumis aux seuls choix de l'étudiant; il n'appartient pas à chacun de déterminer les contenus des programmes de formation professionnelle ou préuniversitaire. La souplesse acceptable consisterait à laisser de réelles possibilités de formation personnelle qui répondent aux besoins et aux goûts des étudiants. Une telle souplesse interviendrait une fois qu'aurait été déterminé un cadre général de l'enseignement collégial répondant à des objectifs nationaux et permettant d'identifier des objectifs institutionnels ainsi que des exigences de formation professionnelle et préuniversitaire.

CHAPITRE 3: "LES COLLÈGES DU QUÉBEC: NOUVELLE ÉTAPE[1]"

Après la consultation publique et le rapport Le Collège qui en découle, le Gouvernement publie son Livre blanc sur les cégeps. Ce document officiel reprend les points majeurs qui avaient retenu l'attention trois ans auparavant, dans "l'état et les besoins de l'enseignement collégial"[2]: les résultats atteints, les problèmes qui persistent, les orientations à proposer pour le développement ultérieur des cégeps et les moyens à mettre en oeuvre pour réaliser ces orientations. A la différence du rapport Le Collège qui proposait une refonte totale du système collégial, le Livre blanc se présente comme une nouvelle étape, une entreprise de consolidation, de renouveau et d'approfondissement. Le projet gouvernemental, soumis à la consultation, se prolonge par la suite dans un plan de travail. D'où les trois divisions du chapitre: l'énoncé de politique gouvernemental; les réactions au projet du gouvernement; le plan de travail ministériel.

1. L'énoncé de politique gouvernemental[3]

D'entrée de jeu, le Livre blanc énonce les principaux thèmes qui inspirent la politique du Gouvernement à l'endroit des cégeps: le défi de l'égalité des chances; le cégep comme charnière entre le secondaire

---

1. Ce titre est emprunté au document officiel qui constitue le principal sujet d'étude du chapitre: ministère de l'Éducation, Les Collèges du Québec. Nouvelle étape, Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEPS, Québec, 1978.

2. C'est l'expression utilisée par le Ministre dans sa demande au Conseil supérieur de l'éducation de faire rapport sur les cégeps.

3. On utilisera, comme synonymes, les expressions suivantes: énoncé de politique, Livre blanc, projet du Gouvernement.

et l'université, originalité signalée par l'OCDE[4] dès 1976; une orientation de la formation qui s'appuierait sur une conception plus humaniste de l'éducation; une formation fondamentale qui ne peut être pleinement acquise avant le collège; une formation polyvalente marquée par la contiguïté du secteur général et du secteur professionnel; un régime pédagogique qui établirait un meilleur équilibre entre la formation de base et la spécialisation. Ces thèmes sont présents dans les trois parties du Livre blanc: le bilan, les orientations, les moyens.

1.1 Le bilan des cégeps de 1967 à 1978

Plutôt que de faire référence au bilan antérieur constitué par la consultation et le rapport Le Collège, le Gouvernement préfère dresser son propre bilan à la lumière des objectifs qui sont à l'origine de l'enseignement collégial et en fonction des priorités qu'il s'est fixées pour l'éducation au Québec.

Quels sont les objectifs de 1967? D'abord rationaliser et uniformiser les structures de l'enseignement postsecondaire; démocratiser cet enseignement et accroître l'accessibilité des cégeps. De plus, hausser le niveau des études préuniversitaires et de l'enseignement professionnel en favorisant la formation de techniciens de niveau supérieur; offrir une formation polyvalente en diversifiant les programmes. Le Livre blanc mentionne également les objectifs suivants: favoriser le développement socioculturel, associé à l'idéal du cégep communautaire; accroître les ressources nécessaires au développement de la réalité nouvelle du cégep; renouveler la pédagogie, objectif à peine esquissé dans les documents autres que le rapport Le Collège. Par ailleurs, il

---

4. OCDE, Examen des politiques nationales d'éducation: Canada, Paris, 1976.

ne retient pas un objectif sur lequel toutes les interventions, depuis le Rapport Parent, insistent beaucoup, soit favoriser l'orientation des étudiants.

Le bilan gouvernemental comprend deux volets: le premier recense les succès; le deuxième consigne quelques aspects plus problématiques.

Au chapitre des succès, le Livre blanc met d'abord en relief la démocratisation et l'accessibilité accrues de l'enseignement collégial. En utilisant des indicateurs quantitatifs comme l'augmentation des effectifs étudiants qui a doublé en dix ans, la progression des taux de scolarisation et celle des taux de passage de l'école secondaire au collège, une meilleure répartition entre les étudiants du secteur général et ceux du secteur professionnel, le Livre blanc montre l'expansion prise par l'enseignement collégial à l'échelle du territoire québécois: 46 cégeps dispensent désormais l'enseignement postsecondaire, ce qui dépasse largement le petit réseau des douze cégeps existant en 1967. Il constate que la rationalisation et l'uniformisation des structures donnent aux étudiants la possibilité de passer d'un établissement à l'autre, confèrent aux diplômes une valeur comparable, assurant des liens organiques entre les particularités régionales et les normes nationales. Il reconnaît que la diversification des programmes et le système d'options contribuent à la polyvalence de la formation. Il se réjouit de la valorisation de l'enseignement professionnel souhaitée par le Rapport Parent et considère que tous les étudiants du collège bénéficient d'une formation générale postsecondaire grâce à l'apport des cours communs obligatoires de philosophie, de langue maternelle et d'éducation physique qui donnent "l'occasion d'acquérir les instruments fondamentaux du développement de la vie personnelle", (...)"autrefois l'apanage presque exclusif des institutions préuniversitaires[5]".

---

5. M.E.Q., Les Collèges du Québec, p. 18.

Il souligne l'existence d'un renouveau pédagogique qui serait cause de satisfaction chez les collégiens. Il se félicite également de l'augmentation du nombre des adultes profitant d'un développement socio-culturel de niveau collégial. Enfin, il rappelle l'effort financier considérable qui a contribué à l'accroissement des ressources matérielles et financières dans les cégeps québécois.

Par contre, le Livre blanc signale les aspects négatifs de ce bilan qui révèle l'accomplissement inégal des objectifs mis de l'avant à l'origine des cégeps. L'accessibilité ne signifie pas toujours égalité des chances si l'on considère les points suivants: 1°) les taux de scolarisation selon les régions; 2°) l'appartenance ethnique; 3°) la répartition des effectifs dans le secteur général et dans le secteur professionnel des collèges; 4°) le passage du secondaire au collège; 5°) les préalables imposés aux élèves du secondaire pour entrer au collège; 6°) l'accès restreint des finissants de collège à certains programmes universitaires. Les adultes, les handicapés, les économiquement faibles et les personnes du troisième âge ont également un accès plus limité aux études collégiales. Des carences de la formation sont aussi soulignées: 1°) les programmes ressembleraient souvent à un mélange arbitraire de cours spécialisés juxtaposés; 2°) la polyvalence deviendrait synonyme d'éparpillement dû à un système "cafétéria", tronquant la formation de base et poussant à une spécialisation hâtive; 3°) la contiguïté des secteurs général et professionnel amènerait en fait peu d'échanges; 4°) les cours communs obligatoires seraient mal adaptés à la formation professionnelle. En outre, l'insuffisance de l'évaluation dans les établissements rendrait précaire la qualité de l'éducation; on n'aurait pas encore trouvé l'équilibre entre les cégeps corporations publiques autonomes et les impératifs d'un réseau national; enfin, les rapports entre les enseignants syndiqués et les administrations locales seraient conflictuels, stérilisant en fait les organismes participatifs des cégeps.

1.2 Les orientations

Après ce diagnostic, le texte gouvernemental développe en trois points ses orientations pour l'avenir des cégeps. Il précise d'abord les nouveaux défis auxquels le réseau collégial devrait faire face; il affirme ensuite la nécessité d'assurer la continuité dans le changement; enfin, il énonce les idées directrices du renouveau escompté.

Les nouveaux défis apparaissent liés à la conjoncture économique de 1978: on prévoit une diminution de l'effectif étudiant jusqu'en 1985 en même temps qu'une restriction mondiale des dépenses publiques en éducation. En fait, il y a eu une augmentation des effectifs au cours de cette période. Par contre, une baisse appréciable de clientèles est enregistrée depuis l'année 1986-1987.[6]

L'énoncé de politique réitère la volonté gouvernementale de continuité dans le changement: il faut poursuivre, affirme-t-on, les objectifs de démocratisation et d'accessibilité d'une manière qui tienne compte à la fois des résultats acquis et du contexte de 1978. Par-dessus tout, le Livre blanc entend sauvegarder la spécificité de l'enseignement collégial tant par rapport à l'université que par rapport au marché du travail, dans la détermination des programmes préuniversitaires et des programmes professionnels. A ce propos, les milieux de l'enseignement collégial avaient vigoureusement écarté toute hypothèse qui aurait réduit l'autonomie des cégeps, lors de la consultation de 1975 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. C'est pourquoi les propositions du rapport Le Collège sur les programmes de formation postsecondaire englobant le collège et l'université avaient été perçues comme

---

6. Voir: L'enseignement collégial: perspectives 1987-88, Intervention de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à la Commission parlementaire de l'étude des crédits au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour 1987-88, Québec, le 26 mai 1987.

une menace par des participants du symposium Cégepdix[7]. Cette spécificité de l'enseignement collégial devrait aussi être respectueuse de l'enseignement secondaire, qui ne devrait pas être soumis à des préalables. Tel est le principe corrélatif affirmé par le Livre blanc pour respecter la spécificité de chaque ordre d'enseignement.

C'est en s'appuyant sur cette spécificité que l'énoncé de politique énonce les trois idées directrices du renouveau de l'enseignement collégial: respect du droit de l'étudiant à une éducation de qualité rendue visible par le moyen d'un système d'évaluation et inspirée par l'importance accordée à la formation fondamentale; renforcement des responsabilités pédagogiques et administratives locales; accueil réservé à la collectivité et plus grande accessibilité de l'enseignement collégial aux adultes. Ces trois idées méritent d'être développées brièvement.

Premièrement, la qualité de l'enseignement reposera sur un système d'évaluation que le Livre blanc compte développer, au chapitre des moyens, de concert avec les pratiques acquises du réseau collégial. La qualité est aussi reliée à ce qu'on considère comme "la caractéristique essentielle de l'enseignement collégial", soit "la formation fondamentale": "Parler de "formation fondamentale", c'est évoquer des apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée. Ces apprentissages sont d'ordre intellectuel (maîtrise des langages humains - et, au premier chef, de la langue maternelle -, jugement, rigueur de pensée, capacité d'analyse critique, de synthèse, créativité, réflexion sur l'homme et la société), d'ordre affectif et social (capacité de communiquer, autonomie personnelle, sens des responsabilités, conscience sociale, développement d'un système de valeurs personnelles) ou

---

7. Cégepdix, thème 7, p. 32.

d'ordre physique (hygiène, condition physique, respect du corps). Il est vrai que ces apprentissages ne sont pas du ressort exclusif du niveau collégial, mais on s'attend à ce que le collège les développe davantage que les précédents, tout en tenant compte de l'âge et de la formation acquise. Ainsi, dans le cas de la concentration préuniversitaire, la formation fondamentale est le lieu d'une exploration progressive des fondements historiques et critiques, des concepts de base, des grands problèmes et des grands défis; dans le cas des spécialisations professionnelles, elle est aussi l'exploration des fondements historiques et socio-économiques, des concepts et techniques de base, des principaux problèmes et défis, des perspectives de développement[8]."

Le Livre blanc s'appuie sur cette "caractéristique essentielle" de l'enseignement collégial pour annoncer des modifications au régime pédagogique, notamment dans l'équilibre des cours communs obligatoires, des cours de concentrations préuniversitaires et de spécialisations professionnelles, des cours complémentaires.

La deuxième priorité de l'énoncé de politique, c'est-à-dire le renforcement des responsabilités pédagogiques et administratives locales, réside notamment dans le maintien de la composition du conseil d'administration établie à l'origine par la loi 21 de 1967. Malgré les difficultés rencontrées au chapitre de la participation au cours des dix années précédentes, l'idée d'une gestion participative des cégeps est aussi maintenue sans modification notable de l'équilibre représentatif. Néanmoins, la consultation accompagnant les nominations devrait être élargie.

Enfin, un troisième champ prioritaire, l'éducation des adultes, reçoit une confirmation de la part du Livre blanc: un accueil grandissant des

---

8. M.E.Q., Les Collèges du Québec, pp. 39-40.

adultes dans les cégeps, les cégeps devenant davantage encore des centres de rassemblement, de ressourcement et d'enrichissement socio-culturel; une insistance sur les programmes professionnels qui pourraient donner lieu à des centres spécialisés; un encouragement à développer les services généraux à la collectivité.

1.3 Les moyens

Après le bilan des dix dernières années des cégeps et dans la foulée des orientations du renouveau escompté de l'enseignement collégial, le Livre blanc aborde les moyens qu'il rassemble dans sept champs stratégiques: le régime pédagogique, la vie étudiante, les enseignants, l'enseignement professionnel, l'éducation des adultes, le régime administratif et financier, le Conseil des collèges. L'importance relative de ces champs stratégiques est déterminée, en partie, par l'élaboration des politiques gouvernementales et, pour une autre part, par la force de la réaction des milieux concernés.

1.3.1 Le régime pédagogique

Les modifications qu'on veut apporter au régime pédagogique sont placées sous le signe de la recherche de la qualité de l'enseignement et de la formation fondamentale. Considéré comme la pièce maîtresse de la relance souhaitée de l'enseignement collégial, le régime modifié est, néanmoins, présenté comme le fruit de remaniements modestes. Les modifications concernent les quatre principaux aspects du régime pédagogique: l'admission aux études collégiales, les programmes, l'évaluation et la certification.

L'admission au cégep devrait satisfaire aux exigences générales suivantes: pour les jeunes, un certificat[9] d'études secondaires (C.E.S. général ou professionnel) et, pour les adultes, une préparation jugée suffisante pour un candidat âgé de 19 ans ou plus. Selon les programmes d'études, le ministre ou le collège avec l'approbation de ce dernier pourraient ajouter des conditions particulières. D'autres services régionaux[10] devraient faciliter les procédures d'admission. Enfin, le réseau collégial garantirait le nombre de places suffisantes sans pour autant assurer aux candidats qu'ils seront admis aux programmes correspondant à leur premier choix.

Les programmes[11], élément central du régime pédagogique, devraient recevoir les modifications les plus profondes. Ces modifications concernent la manière de comptabiliser les cours, la diversité des programmes et, surtout, l'équilibre de la structure des programmes.

Premièrement, au lieu de maintenir le "cours" comme unité de base, on veut instaurer un "système de crédits", chaque crédit correspondant à 45 périodes d'activités de formation (enseignement théorique, enseignement pratique, travail personnel de l'étudiant).

Deuxièmement, en fonction de cette nouvelle base administrative, on compte répartir les divers programmes du collège de la manière suivante: enseignement professionnel - 90 crédits; enseignement

---

9. M.E.Q., Les Collèges du Québec, p. 48.

10. Ces services s'ajouteraient à ceux de Montréal (S.R.A.M.) et de Québec (S.R.A.Q.).

11. Le programme est défini comme "un ensemble cohérent d'activités d'enseignement par lesquelles on cherche à atteindre certains objectifs de formation. Il comprend donc nécessairement des objectifs et des contenus, des méthodes et une suite ordonnée de moyens, des ressources diverses, des procédés d'évaluation et au terme du processus, la certification". Les Collèges du Québec, p. 48.

préuniversitaire - 58 2/3 crédits; perfectionnement - de 10 à 30 crédits.

Troisièmement, tout en laissant intacte la structure tripartite des cours, on prévoit une pondération assez différente de celle qui existait depuis l'origine des cégeps. Au lieu de supprimer des crédits de langue maternelle, de philosophie ou d'éducation physique - tentative qui avait antérieurement provoqué les tollés du milieu collégial -, on pense ajouter des crédits de "civilisation québécoise" et d'"économie du Québec" aux cours communs et obligatoires déjà existants. L'augmentation des cours communs se traduit par une diminution de moitié des cours complémentaires. De plus, parmi les quatre crédits qui demeureraient, deux crédits devraient être consacrés aux mathématiques ou aux activités artistiques, selon que ces cours ou ces activités apparaissent ou n'apparaissent pas dans la concentration ou la spécialité de l'étudiant. En définitive, il ne resterait plus qu'un seul cours ou deux crédits complémentaires au choix de l'étudiant. Ce cours pourrait être choisi dans la concentration ou la spécialité aussi bien qu'en dehors. Quant aux cours de concentration ou de spécialité, plusieurs modifications sont prévues: normalisation des concentrations préuniversitaires à 24 crédits obligatoires déterminés par le ministre plus 8 crédits de cours à option déterminés par le collège; uniformisation du nombre total des crédits destinée à rehausser certaines concentrations de lettres et de sciences humaines; détermination par le ministre d'un bloc de cours obligatoires d'environ 50 crédits, en spécialisation professionnelle, constituant des troncs communs de programmes apparentés et incluant un projet de fin d'études, plus un bloc d'environ 10 crédits de cours à option choisis par le collège parmi une liste de cours; enfin, possibilité d'un DEC général[12] pour les adultes.

---

12. D.E.C. général: diplôme d'études collégiales sans mention. Les autres D.E.C. comportent une mention.

L'évaluation n'est pas encore constituée en politique. Le Livre blanc rappelle plutôt les éléments qui mériteraient d'être coordonnés en vue d'une politique: évaluation des apprentissages des étudiants, évaluation dite "institutionnelle" de l'établissement, évaluation du personnel. Surtout, le Livre blanc propose de créer un Conseil des collèges et de lui confier une double responsabilité: examiner les politiques "institutionnelles" d'évaluation et offrir un service d'évaluation aux collèges du réseau. Quant à l'évaluation des programmes d'études, l'examen en cours devrait se poursuivre.

La certification des étudiants continuerait de relever du ministre qui décerne un "diplôme d'État" à tous les étudiants dont la réussite, dans les programmes officiels, est confirmée par les autorités du collège. Quant aux programmes locaux institués à l'intention d'une clientèle particulière, ils seraient sanctionnés par une "attestation d'études collégiales" délivrée par le collège.

1.3.2 La vie étudiante

Sur le thème de la vie étudiante, le Livre blanc reconnaît les nombreuses pratiques locales qu'il ne s'apprête aucunement à normaliser. Il préfère plutôt indiquer un certain nombre de lignes directrices à propos des services aux étudiants: la complémentarité de ces services dans la poursuite des objectifs d'éducation, la nécessité de l'information scolaire et professionnelle, l'accueil de l'étudiant et l'attention à son cheminement personnel, l'exemplarité de la formule de regroupement des étudiants autour d'un programme, la définition des conditions de vie des étudiants.

1.3.3 Les enseignants

Sur le thème de la formation et du perfectionnement des enseignants, le Livre blanc, tout en reconnaissant l'efficacité des pratiques existant dans les cégeps, entend statuer d'une manière précise pour l'ensemble du réseau collégial. Son intervention s'appuie sur le désir d'assurer une formation pédagogique allant de pair avec une compétence professionnelle de niveau universitaire. Une série de dispositions sont donc mises de l'avant: certaines ressemblent davantage à des exigences minimales; d'autres s'apparentent plutôt à des mesures d'appui. Dans la première catégorie, on peut retenir l'obtention d'un diplôme universitaire de premier cycle, la maîtrise de la langue d'enseignement, la formation spécifique à l'enseignement (30 crédits), l'évaluation du personnel. Dans la seconde catégorie, on peut classer l'aide pédagogique, le soutien à l'innovation, l'allègement de la tâche des jeunes professeurs, l'utilisation des ressources didactiques. Notons, enfin, que les professeurs du collège ne seront pas soumis au règlement no 4[13] et qu'une politique des ressources humaines devrait s'élaborer progressivement.

1.3.4 L'enseignement professionnel

Les mesures concrètes de relance de l'enseignement professionnel au collège s'appuie sur la réitération des grands objectifs qui ont inspiré la création des cégeps: l'importance de la formation fondamentale pour tous, l'intégration de l'enseignement professionnel aux structures d'établissements polyvalents, la préparation de techniciens qualifiés.

---

13. Voir le chapitre 5 de la deuxième partie. Ce règlement du ministère de l'Education régit, depuis le 30 mars 1966, les conditions d'accès à l'exercice de la profession des enseignants du primaire et du secondaire.

Le Livre blanc exprime le souci de mettre au point des programmes de formation répondant aux particularités du Québec et de ses ressources. Aussi annonce-t-il une première mesure importante qui aurait pour effet de diversifier le réseau collégial et d'identifier des lieux d'excellence: dans certains secteurs clés de la technologie québécoise, des "centres spécialisés" seraient créés dans des cégeps existants et seraient dotés d'un statut spécial leur permettant de poursuivre des recherches appliquées dans le domaine de la technologie. Cette stratégie associant la qualité de la formation professionnelle et la diversification du réseau est complétée par d'autres mesures comme la répartition canalisée des effectifs étudiants et la révision de la distribution des programmes professionnels entre les collèges. Enfin, d'autres mesures sont tournées vers l'amélioration de la formation professionnelle, telles les modifications au régime pédagogique, l'attention à la formation pratique, le perfectionnement des enseignants du secteur professionnel, la création, dans chaque collège, d'un comité collège-travail et l'institution, à l'échelle du réseau, d'une commission de l'enseignement professionnel au sein d'un Conseil des collèges.

1.3.5 L'éducation des adultes

Entre 1975 et 1978, constate le Livre blanc[14], la population des étudiants adultes inscrits à temps complet dans les cégeps a presque doublé et les adultes représentent 24% des effectifs étudiants. Cette période écoulée entre le rapport Le Collège et l'énoncé de politique Les Collèges du Québec ne pousse pas le Gouvernement à aller aussi loin, dans un projet d'éducation permanente, que le proposait ce précédent rapport. Néanmoins, sans attendre une politique globale[15] en

---

14. Voir p. 68.

15. Une telle politique sera énoncée en 1984, après le dépôt du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, 1982.

éducation des adultes, le Livre blanc annonce une série de mesures reposant sur deux principes: des exigences de certification identiques pour tous, jeunes et adultes; un même régime financier pour tous les étudiants, qu'ils soient à temps plein ou à temps partiel. En conséquence s'appliqueront les mêmes règles de gratuité scolaire pour tous et les budgets alloués aux collèges incluront les ressources nécessaires à l'encadrement pédagogique et administratif des adultes. Pour le reste, le Livre blanc invite les collèges à faciliter l'accessibilité géographique pour les adultes, à coordonner leurs initiatives et à participer à la concertation régionale des diverses instances qui s'occupent d'éducation des adultes. Le Gouvernement espère ainsi résoudre plusieurs problèmes: faire contrepoids à la baisse éventuelle des clientèles "jeunes" en améliorant l'accessibilité pour les adultes et réduire les coûts de ce qu'il appelle "l'organisation complexe et coûteuse de l'ensemble de l'éducation des adultes"[16].

1.3.6 Le régime administratif et financier

Le Livre blanc ne prévoit pas un chambardement de la loi de 1967 sur l'enseignement collégial, mais seulement des ajustements dans l'ordre administratif et financier.

Sur le plan juridique et administratif, le collège demeurerait une corporation à caractère public relativement autonome. Les nouveaux aménagements administratifs tiendraient compte de réalités nouvelles comme les centres spécialisés et d'autres réalités qui pourraient subir des modifications comme les collèges à campus multiples et les collèges régionaux. Le Livre blanc rappelle le rôle du Conseil d'administration, ni arène politique, ni gestionnaire de l'administration courante, mais responsable des orientations d'un collège devant l'État et la

---

16. M.E.Q., Les Collèges du Québec, p. 70

collectivité. Il entend apporter quelques modifications aux articles de la loi qui concernent ce conseil, sans pourtant, modifier l'équilibre de la représentation en faveur des membres de l'interne. Il ajoute quelques nouveaux membres à la composition du conseil, tentant ainsi de favoriser une participation plus complète.

Au plan financier, l'énoncé de politique ne retient pas le remaniement profond du mode de financement, tel que proposé par le rapport Le Collège, c'est-à-dire un financement "par programmes". Néanmoins, il compte apporter quelques modifications au financement "per capita": simplification de certaines procédures, gratuité pour les étudiants à temps partiel, intégration du budget de l'éducation des adultes au financement régulier du collège, révision du mode d'allocation des ressources à l'intérieur d'un plan triennal de développement du réseau, révision du pouvoir de tutelle du ministre.

1.3.7 Le Conseil des collèges

Demandé trois ans plus tôt par le rapport Le Collège, un conseil des collèges sera créé pour le réseau collégial. "Ce que le Conseil des universités a réussi à faire pendant la période d'expansion de l'enseignement universitaire", dit le Livre blanc, "on peut raisonnablement souhaiter que le Conseil des collèges le fasse aussi durant l'étape de renouveau et d'affermissement de l'enseignement collégial[17]". Le Conseil des collèges sera une structure provinciale permanente, un organisme dont la fonction principale sera de "donner des avis au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial et de lui faire des recommandations sur les mesures à prendre pour y répondre". Parmi les fonctions particulières du conseil qui

---

17. Ibid., p. 76.

seront définies par la loi, deux aspects concernent l'évaluation: "procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de leur mise en oeuvre"; "assurer aux collèges qui voudraient s'en prévaloir un service d'évaluation de l'un ou l'autre programme d'enseignement ou de l'un ou l'autre aspect de leur pratique institutionnelle". Les autres fonctions concernent les aspects usuels d'un système d'enseignement: les besoins, les objectifs, le développement des collèges, l'élaboration des programmes d'enseignement, l'innovation pédagogique, la coordination du réseau.

2. Les réactions au projet du Gouvernement

A l'orée des années 80, l'entreprise gouvernementale de consolidation, de renouveau et d'approfondissement reprend et relance l'institution collégiale créée en 1967. L'importance de l'intervention suscite plusieurs réactions dans la société québécoise, notamment dans les milieux concernés. Par leur polarisation ou par leur silence, ces réactions renseignent sur les enjeux à venir de l'enseignement collégial. Elles renseignent aussi sur le clivage qui apparaît entre ce qu'on pourrait appeler le monde patronal et le milieu syndical. Parmi les sept champs stratégiques identifiés par le Livre blanc au chapitre des moyens, trois séries de mesures retiennent principalement l'attention: le régime pédagogique, le régime administratif et financier, le Conseil des collèges. Cette polarisation des réactions incite à regrouper les commentaires[18] de la manière suivante: en premier lieu, on aborde les principaux points de convergence et de divergence; en second lieu, on évoque plus rapidement les autres points.

---

18. Cette section utilise, pour une part, les synthèses inédites réalisées par Henri Tremblay du Service de la recherche du ministère de l'Éducation, en avril et mai 1979.

2.1 Les principaux points de convergence et de divergence

2.1.1 Les amendements au régime pédagogique

Les propositions de changement à propos de l'admission aux études collégiales et de la certification constituent les deux éléments du régime pédagogique qui reçoivent le plus d'adhésion. Cependant, des critiques s'expriment sur la pratique du contingentement et sur le système des préalables. De semblables critiques s'étaient manifestées lors de la consultation précédant le rapport Le Collège. De plus, la certification garantie par le ministre est reliée à la constatation que le système collégial ne favorise pas tellement la différenciation des collèges, comme c'était le cas avant la poursuite des grands objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalité des chances. Quant à l'évaluation, l'accord général s'accompagne de quelques réserves: le voeu d'une politique d'évaluation énoncé par le Livre blanc devra se traduire dans des objectifs clairs et dans des juridictions délimitées avec plus de précision; les milieux syndicaux, notamment, sont loin d'être acquis à l'évaluation; la nécessité d'une instrumentation adéquate repose sur des exigences techniques importantes; enfin, comment assurera-t-on la cohérence des évaluations institutionnelles de chacun des collèges comme parties d'un réseau?

Les programmes sont l'objet des critiques les plus fondamentales. La structure et le contenu des cours sont passés au crible. A partir de l'expérience des cégeps, les réactions reprennent une à une toutes les composantes en place depuis plus de dix ans: les cours communs et obligatoires, les cours de concentration, les cours de spécialisation, les cours à option sous la juridiction des cégeps, les cours complémentaires.

L'ajout de cours communs obligatoires de civilisation québécoise et d'économie du Québec contribuerait, selon la Fédération des cégeps, à une "secondarisation du collégial". Il faudrait, pense cet organisme, retrouver l'esprit des origines. Autrement, on accentuera la situation contradictoire du statut de cours communs et obligatoires dans un enseignement postobligatoire[19]. Pour sa part, la Commission de l'enseignement collégial du Conseil supérieur de l'éducation[20] a du mal à discerner la cohérence entre les mesures annoncées et l'amélioration de la formation fondamentale du collégien. Par ailleurs, les universités pensent généralement que l'adjonction de tels cours peut favoriser la formation fondamentale des collégiens et combler les lacunes de leur formation générale. D'autres interventions iraient plutôt dans le sens d'une diminution des cours communs et obligatoires. A ce propos, plus d'un s'interroge explicitement sur le lien entre les cours de philosophie et de langue maternelle tels qu'ils existent et la formation fondamentale.

Les réactions par rapport aux cours de concentration et aux cours de spécialisation confirment généralement le projet gouvernemental. Dans les milieux universitaires, on est conscient que ce projet aura une incidence sur les structures d'accueil de l'université. Plus de souplesse sera nécessaire pour permettre l'admission de collégiens venant du secteur professionnel ou de collégiens possédant des DEC préuniversitaires différents. On s'attend à ce que la détermination par le ministre du bloc de crédits obligatoires de concentration suscite la participation des universités. Du côté de la Fédération des cégeps, on désire plutôt qu'une part plus importante relève des collèges dans la détermination des crédits. Par ailleurs, les universités s'inquiètent

---

19. Voir Fédération des cégeps, Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps. Régime pédagogique, 12 avril 1979, pp. 20-23.

20. Voir Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation, pp. 115-116.

de la marge de liberté qui serait laissée aux cégeps dans le choix des cours à options.

La diminution anticipée des cours complémentaires, reliée à l'augmentation des cours communs et obligatoires, est la cible de diverses réactions et protestations. Pourquoi le Livre blanc ne respecte-t-il pas les recommandations du Rapport Parent, reprises dans le Rapport "GTX", qui réservaient jusqu'à une proportion de un tiers de cours complémentaires dans la structure tripartite des cours? Il faut maintenir l'originalité de ces cours, pensent d'autres interlocuteurs. On ne respecte pas le caractère essentiel des cours complémentaires en imposant les mathématiques dans ce bloc de cours jusque-là au choix de l'étudiant.

2.1.2 Les objections au rôle dévolu au Conseil des collèges

Les accords de principe sur la création d'un conseil des collèges sont ensevelis sous le nombre d'objections dressées à l'encontre du rôle de ce conseil tel que proposé par le Livre blanc. La Fédération des cégeps, pour une part, se montre totalement en désaccord avec une loi qui confierait à un tel conseil des pouvoirs de surveillance. Le conseil ne devrait pas avoir pour fonction, par exemple, de régler les problèmes d'évaluation dans les cégeps. A ce propos, la distinction entre le conseil lui-même et sa commission de l'évaluation apparaît bien ténue. L'Association des collèges du Québec considère que le conseil serait placé dans la position de juge et partie, s'il devenait lui-même un examinateur des politiques institutionnelles d'évaluation tout en offrant des services d'évaluation aux collèges du réseau. La Fédération des cégeps est d'avis que le Conseil des collèges devrait être exclusivement consultatif et l'Association des collèges du Québec ne voit pas comment un tel conseil pourrait conseiller à la fois les

collèges et le ministre. Le Conseil des collèges devrait n'être que l'aviseur du ministre. De plus, on voit mal, encore, comment le conseil pourrait à la fois prendre l'initiative de donner des avis dans les domaines inscrits dans la loi et répondre aux demandes d'avis du ministre sur des sujets convenant plus ou moins à un organisme conseil comme, par exemple, de proposer les politiques d'évaluation des établissements d'enseignement collégial, de suggérer les politiques de développement des programmes. Quant à son rôle de coordination entre les niveaux d'enseignement, les universités craignent qu'il se substitue aux activités du CLESEC. Ce rôle de coordination générale était attribué au gouvernement dans le Rapport Parent et le rôle de conseiller sur ce point revenait au Conseil supérieur de l'éducation.

La création d'un conseil des collèges pose en effet la question de l'articulation des conseils consultatifs entre eux et avec le ministère. De plus, pour jouir d'une véritable autorité morale, le nouveau conseil devrait jouir d'une grande indépendance à l'égard du ministère et des collèges. Enfin, la composition du Conseil des collèges retient l'attention de quelques organismes, mais c'est le mandat même du Conseil qui provoque les plus importantes réactions.

2.1.3 Les modifications à la loi des cégeps

Les modifications que le Livre blanc entend apporter au régime administratif et financier des cégeps suscitent les réactions autour de deux points principaux: les relations entre l'État et les cégeps; la composition du conseil d'administration des cégeps.

Sur ce dernier élément clé de la loi des collèges, la Fédération des cégeps est d'avis que le conseil d'administration d'un cégep devrait être constitué, aux deux tiers, par des représentants du milieu socio-économique, plutôt que par une représentation majoritaire des membres

de l'interne. La Fédération croit qu'on retrouverait ainsi davantage l'identité originelle d'un "community college". Cette réaction et celle d'autres organismes[21] tendent à inverser la proposition gouvernementale sur la composition du conseil d'administration d'un cégep. Ces critiques se fondent pour une bonne part sur le rôle du conseil d'administration qui devrait être un lieu de gestion avant d'être un lieu de participation. Néanmoins, on ne remet pas en question la présence des membres de l'interne, à la fois participant à la gestion et employés d'un cégep. Tout en ne rejetant pas l'idée d'un conseil d'administration qui est en même temps un lieu de participation, on espérerait, toutefois, que la situation jugée cahotante des dix dernières années n'affecte pas de la même façon la nouvelle étape inaugurée par l'énoncé de politique Les Collèges du Québec.

Les difficultés éprouvées dans l'administration des cégeps apparaissent en partie liées aux thèmes de l'autonomie des cégeps et des rapports entre les cégeps et l'État. Fédération des cégeps, Fédération des associations de parents et Commission de l'enseignement collégial joignent leurs voix pour déplorer l'insuffisance des responsabilités confiées aux administrations locales par rapport à celles que se réserve l'État. Par ailleurs, la Fédération des cégeps ne refuse pas l'idée d'un rapport annuel qui rendrait compte à l'État des activités locales et qui constituerait un point de référence pour l'imputabilité de l'administration d'un cégep. Les organismes intéressés de près à l'autonomie des cégeps désirent avant tout modifier la situation passée qui, à leur sens, entretenait la confusion dans le partage des responsabilités entre l'État et les cégeps, corporations à caractère public relativement autonomes.

---

21. La Fédération des associations de parents des cégeps, la Commission de l'enseignement collégial.

2.2 Les commentaires sur d'autres aspects du projet gouvernemental

Paradoxalement, les sujets qui recueillent le moins de commentaires de la part des milieux d'éducation occupent l'avant-scène dans les réactions de la presse: outre la qualité de l'enseignement collégial qui est le thème le plus commenté, les enseignants, les droits des étudiants et l'éducation des adultes intéressent particulièrement les commentateurs. Par contre, ces derniers manifestent peu d'intérêt à l'égard de l'évaluation.

Dans les milieux scolaires, les sujets retenus par la presse occupent aussi une place, mais qui n'a pas du tout l'importance des trois thèmes précédents, soit le régime pédagogique, le régime administratif et financier et le Conseil des collèges.

Sur les droits des étudiants et la vie étudiante, des critiques assez radicales s'expriment. Ces critiques proviennent d'opinions d'auteurs d'articles et de groupes d'étudiants. On y souligne notamment le ton rhétorique du Livre blanc à ce chapitre. Le Gouvernement se délesterait de son leadership pour s'en remettre aux collèges à propos de la vie étudiante. Le projet gouvernemental ne paraît pas tenir particulièrement à une véritable prise en charge étudiante. Il existerait une contradiction entre l'affirmation des droits des étudiants et le peu de place qu'ils occupent dans l'orientaiton de leur formation et leurs choix personnels.

Le propos du Livre blanc sur les enseignants est, d'une manière générale, assez bien reçu, même s'il n'apparaît pas apporter beaucoup de neuf, selon certains commentaires. La formation spécifique à l'enseignement pour les professeurs de cégeps comporte des exigences qu'on accueille avec satisfaction. Par ailleurs, l'Université McGill et la

CREPUQ[22] jugent que les professeurs devraient être titulaires d'une maîtrise, voire d'un doctorat; l'exigence d'un premier cycle, contenue dans le Livre blanc, apparaît donc largement insuffisante. Enfin, on est d'accord avec le renforcement du soutien et de l'innovation pédagogiques.

L'extension aux adultes de la gratuité scolaire déjà applicable aux jeunes, telle qu'annoncée par le Livre blanc, reçoit évidemment une adhésion unanime. Par ailleurs, des commentaires soulignent la confusion que le Livre blanc entretiendrait entre le concept d'éducation permanente et celui d'éducation des adultes, notamment en se limitant beaucoup trop à la scolarisation. Les réactions des milieux universitaires concernent particulièrement la concertation: en l'absence d'une politique générale d'éducation des adultes, l'insistance du projet gouvernemental sur l'éducation des adultes au cégep risquerait de drainer dans un seul sens les initiatives locales et régionales. L'éducation des adultes requiert une collaboration étroite et suivie entre les divers crdres d'enseignement et doit continuer de reposer sur la souplesse des structures de concertation.

Quant aux intentions du Livre blanc sur l'enseignement professionnel dans les cégeps, elles reçoivent l'adhésion du monde patronal et des milieux universitaires. Cependant, des réticences s'expriment dans les milieux professionnels de la technologie et dans les associations syndicales. D'une part, on est d'avis que le secteur professionnel des cégeps a souffert de son intégration au secteur général et l'on doute fortement que les discours sur la formation fondamentale servent bien la formation des futurs techniciens. D'autre part, on pense que le slogan de la valorisation de la formation professionnelle doit être

---

22. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec.

réinterprété dans une conjoncture de crise, de diminution des ressources et d'adaptation à l'industrie. L'idée de créer des centres spécialisés est, par ailleurs, majoritairement bien accueillie. Dans les milieux professionnels de la technologie, on entrevoit la possibilité que ces centres deviennent des centres d'excellence. Les milieux universitaires sont d'avis que ces centres pourront devenir des lieux de recherche susceptibles d'apporter des réponses adaptées à la petite et à la moyenne entreprises. Toutefois, on voudrait que cette recherche puisse être coordonnée avec celle qui existe déjà dans les centres industriels et dans les unités de recherche universitaire. Enfin, bon nombre de réactions sur l'enseignement professionnel se situent dans l'attente d'une politique générale de la formation professionnelle.

3. Le plan de travail ministériel

Parmi les champs stratégiques à l'avant-scène de l'enseignement collégial, deux éléments importants ont reçu une sanction légale: le Conseil des collèges a été créé et la loi sur les collèges a été amendée entre la parution du Livre blanc et celle du plan de travail ministériel. En reprenant l'ensemble des mesures prévues au chapitre des moyens du Livre blanc, le plan de travail ministériel de 1980 compte apporter une attention spéciale au régime pédagogique comme pièce maîtresse du renouveau souhaité pour les cégeps au cours des prochaines années. Pour cette mesure centrale comme pour toutes les autres, le plan de travail entend, notamment, déterminer les étapes d'un calendrier de réalisation.

C'est par un rappel des grands objectifs de l'accessibilité que s'ouvre le plan de travail. A ce propos, trois orientations d'actions particulières tendent à prolonger l'énoncé de politique: s'employer à lever les obstacles qui entravent l'accès aux études postsecondaires en

visant, comme clientèles cibles, la population féminine et les handicapés physiques; faciliter le passage de l'enseignement professionnel secondaire au collège; favoriser les services régionaux d'admission.

Le régime pédagogique en usage dans les collèges depuis l'origine n'a pas valeur de règlement. On prévoit donc le modifier en fonction des orientations du Livre blanc et lui conférer un statut de règlement selon un calendrier dont l'échéance est fixée à l'automne 1981[23].

Les cours communs obligatoires existants de langue maternelle et de philosophie seront révisés. Quant aux "cours d'histoire et institutions du Québec" et aux cours d'économie du Québec, le plan de travail entend procéder à leur élaboration malgré les nombreuses critiques des milieux de l'enseignement collégial à la suite de l'énoncé de politique. Les cours de spécialisation seront révisés à partir d'un cadre de référence et regroupés en "familles" ou troncs communs. cette opération s'étendra sur une période de cinq ans, selon les prévisions du plan de travail. Les cours de concentration seront révisés d'après un échéancier réparti sur quatre ans pour normaliser les concentrations préuniversitaires selon le modèle déterminé par le Livre blanc. Comme le CLESEC sera consulté, on compte qu'"au moment où les premiers étudiants des nouvelles concentrations seront diplômés, les universités auront adapté leurs programmes en fonction des changements intervenus au niveau collégial[24]". Enfin, des cours de mathématiques seront élaborés, tel que le prévoit le Livre blanc, pour les étudiants qui n'en n'avaient pas jusque-là dans leur programme.

---

23. On sait que cette échéance sera différée jusqu'en 1984.

24. Ministère de l'Éducation, Plan de travail pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des collèges, Québec, 2e trimestre 1980, p. 13.

En conformité avec les prescriptions de la loi amendée sur les collèges et de la Loi sur le Conseil des collèges, le régime pédagogique et financier des cégeps précise davantage l'aire de responsabilités des autorités locales. Pour la suite, le plan de travail entend "engager un large débat" sur l'importante question du partage des responsabilités entre l'État et les cégeps. Une nouvelle politique administrative et salariale tentera d'allier une plus grande autorité locale et l'uniformité de la rémunération dans les secteurs publics et parapublic. Un nouveau mode d'allocation des ressources par activités est prévu. Les collèges régionaux seront démembrés; d'ailleurs, dix campus de collèges régionaux sont déjà devenus des cégeps au moment de la parution du plan de travail.

Les mesures annoncées par le Livre blanc en formation professionnelle seront appliquées selon des échéanciers diversifiés: révision de la carte des programmes professionnels répartis entre les cégeps pour l'automne 1984; création de centres spécialisés dont les premiers éléments pourraient être mis sur pied aux cours de l'année 1980-1981; instauration d'un programme de bourses spéciales destiné à stimuler l'intérêt des collégiens pour certains programmes professionnels où le nombre de candidats est inférieur aux possibilités de placement; développement de l'information scolaire et professionnelle; production d'une documentation en langue française sur les techniques professionnelles.

L'évaluation, considérée par le plan de travail comme un des thèmes majeurs de l'énoncé de politique en vue de l'amélioration de la qualité de la formation dispensée dans les cégeps, donne lieu à un imposant train de mesures: politique d'évaluation des apprentissages dans chaque cégep dès l'année 1980-1981; élaboration progressive d'une démarche systématique d'évaluation de l'enseignement, des programmes de formation, des services, du personnel; évaluation par le ministère des programmes d'études officiels; près d'un demi-million de dollars consa-

cré à l'élaboration, par chacun des collèges, d'une politique institutionnelle d'évaluation; poursuite par le Ministère des recherches commencées sur les techniques et instruments d'évaluation, ainsi que sur la définition des indicateurs de la qualité de la formation qui seront graduellement disponibles à partir de 1981.

En éducation des adultes, "dès l'année 1979-1980, la gratuité scolaire est étendue à certains étudiants adultes qui se sont inscrits à temps partiel à des programmes ou à des cours professionnels de niveau collégial[25]". Des budgets seront attribués à cet effet aux cégeps. Pour ce qui concerne la concertation locale et régionale, elle sera favorisée entre les cégeps, de même que sera encouragée la cohérence des initiatives entre les niveaux d'enseignement différents.

Une politique des ressources humaines sera définie progressivement dans diverses directions: en 1980-1981, politique globale d'embauche, de perfectionnement et de recyclage des professeurs; simultanément, établissement de lignes directrices en vue de la définition locale d'une politique de développement des ressources humaines; programme de stages en milieu de travail pour les professeurs de l'enseignement professionnel, stages qui seront aussi offerts aux conseillers en orientations des collèges.

Pour ce qui regarde les "affaires étudiantes", un document d'orientation[26] sur le développement des services aux étudiants est promis pour l'automne 1981. Le plan de travail prévoit aussi un règlement qui définirait les conditions de la vie étudiante. Enfin, il conclut ses réflexions en annonçant des orientations sur le rôle des collèges dans la collectivité.

---

25. Ibid., p. 18.

26. Ce document a été publié en mars 1985 sous le titre Les services d'affaires étudiantes dans les collèges, Document d'orientation.

CHAPITRE 4: LA LOI MODIFIANT LA LOI DES COLLÈGES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PROFESSIONNEL ET LA LOI SUR LE CONSEIL DES COLLÈGES (1979)

Après l'énoncé de politique gouvernemental, deux lois modifient substantiellement le système collégial: la loi 25 qui remplace la loi 21 de 1967 sur les collèges et la loi 24 qui crée le Conseil des collèges en 1979. Le présent chapitre[1] n'a pas d'abord pour objet de présenter et d'analyser ces lois connues qui sont des interventions majeures dans le réseau collégial. Il vise plutôt, à l'aide d'études et de documents officiels, notamment diffusés par le Conseil des collèges, à esquisser les prolongements de certains sujets portés à l'avant-scène de l'enseignement collégial par l'énoncé de politique de 1978. Deux sujets retiennent particulièrement l'attention: la composition du conseil d'administration, clé de la participation et de l'exercice de l'autorité dans les cégeps, et l'évaluation. Ce deuxième sujet est relié à la Loi sur le Conseil des collèges; il occupe, à partir de 1979, une place importante dans les mesures mises de l'avant par le Livre blanc pour renouveler l'enseignement collégial des années 80.

---

1. Le chapitre 4 de la revue et analyse documentaires des principales interventions des dix dernières années de l'enseignement collégial, comme les chapitres à venir d'ailleurs, n'ont pas la même extension que les chapitres précédents qui portaient, chacun, sur l'ensemble de l'enseignement collégial. Les prochains chapitres prolongent des points particuliers abordés dans les premiers chapitres, mais reliés à des interventions ultérieures qui influencent diversement l'ensemble du système. Puisqu'ils s'appuient sur les premiers chapitres plus extensifs, les chapitres à venir n'aborderont plus, brièvement, que les compléments susceptibles d'éclairer la situation actuelle et future de l'enseignement collégial.

1. Le conseil d'administration du cégep: lieu de gestion et de participation

En se présentant comme une "nouvelle étape" après onze ans d'histoire des cégeps, le Livre blanc Les Collèges du Québec reconnaissait implicitement l'existence d'étapes ultérieures. De fait, on peut distinguer trois étapes de l'enseignement collégial, ponctuées par des documents officiels et des textes de lois: les orientations des initiateurs du Rapport Parent; la première loi de 1967; la loi de 1979, issue de l'énoncé de politique de 1978. Si l'on examine ces étapes couvrant près de vingt ans de la vie de l'institution collégiale, on constate que la composition du conseil d'administration d'un cégep a constamment été à l'ordre du jour: doit-on augmenter telle représentation? diminuer telle autre? assurer telle majorité?

1.1 Les orientations des initiateurs

A l'origine, la composition du conseil d'administration ne devait pas présenter de difficultés particulières. Le Rapport Parent[2] entrevoit un conseil plutôt léger d'au plus une douzaine de membres, composé en très grande majorité par des gens du milieu. Les initiateurs comptent ainsi favoriser l'appartenance du cégep à son milieu. Le ministre pourrait se réserver la nomination exclusive d'un ou deux membres. Le lien de la nouvelle corporation avec l'État serait, de toutes manières, assuré, puisque le ministre procéderait à la nomination de tous les membres du conseil, même des personnes proposées par les organismes régionaux intéressés.

---

2. Op. cit., vol. 2, paragraphe 288.

1.2 La première loi des collèges

Le premier texte de loi qui institue les collèges d'enseignement général et professionnel, la loi 21 de 1967, s'écarte des intentions des initiateurs. La composition du conseil d'administration est plus large - dix-neuf membres au lieu de douze - et la représentation externe n'a pas la prépondérance prévue. La composition s'établit de la manière suivante: cinq personnes proviennent du milieu éducatif, social et économique de la région; quatre parents; quatre enseignants, deux étudiants, le directeur général, le directeur des services pédagogiques, deux personnes cooptées.

1.3 Le Livre blanc et les réactions du milieu

A la suite des dix premières années d'expérience d'un conseil d'administration sous la loi 21, le Livre blanc insiste sur le fait qu'un tel conseil n'est pas une arène politique et ne doit pas restreindre son champ d'action à la gestion quotidienne; le conseil doit être responsable des objectifs d'un collège devant l'État et la société. En conséquence, l'énoncé de politique entend modifier la composition du conseil de manière à augmenter la représentation interne, tout en conservant le nombre total de dix-neuf membres: trois enseignants, un professionnel non enseignant, trois étudiants dont un adulte, le directeur général, le directeur des services pédagogiques, le directeur des services aux étudiants, quatre parents, cinq représentants du milieu socio- économique. Il n'y a plus de membres cooptés.

On sait que l'annonce d'une telle composition a suscité des réactions diverses du côté patronal et du côté syndical. Alors que les associations professionnelles et syndicales s'emploient à déplacer tel ou tel membre, d'autres associations voudraient plutôt inverser l'équilibre de la représentation et revenir aux intentions des initiateurs en accordant une large majorité à la représentation externe.

1.4 la loi 25 de 1979

En modifiant la loi initiale des cégeps, le législateur n'opte pas pour un allégement de l'ensemble de la représentation ni pour un renversement de la situation antérieure. Il opte même pour l'augmentation du nombre des représentants à vingt membres et attribue un poids égal à la représentation des membres de l'interne et à celle des membres de l'externe: six représentants des groupes socio-économiques, quatre parents, trois enseignants, un professionnel non enseignant, un étudiant régulier et un étudiant adulte à temps complet, un membre du personnel de soutien, le directeur général, le directeur des services pédagogiques, la personne responsable des services aux étudiants.

1.5 Un défi toujours actuel

Une étude[3] diffusée par le Conseil des collèges s'emploie à montrer ce qu'a été l'exercice du pouvoir et de la participation dans les cégeps: le conseil d'administration du cégep devient une assemblée délibérante qui approuve les décisions de la direction, alors que, à l'origine, ce conseil devait donner ses directives à la direction; des alliances se forgent entre la direction et les représentants socio-économiques; parmi les divers styles de gestion, les gestions participative et collégiale existent rarement, alors que les gestions autocratique et bureaucratique dominent la plupart du temps. L'auteur conclut qu'il y a très peu de partage effectif du pouvoir dans le réseau des collèges, mais qu'il existe tout de même.

Le défi de la participation, dans un lieu de gestion comme le conseil d'administration d'un cégep demeure toujours actuel. Lors d'un atelier

---

3. Conseil des collèges, Le Partage des pouvoirs dans les cégeps, le rôle du conseil d'administration, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1982-1983, Québec, 1983.

du colloque[4] récent des cadres et gérants des collèges sur la répartition interne des pouvoirs dans un cégep, on dénonce les "faux dieux de la participation". L'échange fait apparaître qu'il existe trop d'intérêts de groupe représentés au conseil d'administration. L'idée de donner un poids prépondérant à la représentation externe du conseil ressurgit. La responsabilité des collèges ne doit-elle pas d'abord s'exercer face à leur communauté immédiate?

Le conseil d'administration, tel que constitué par la loi 25 de 1979, exerce, en principe, l'autonomie institutionnelle. Cependant, il n'est pas seul sur l'échiquier provincial qui comprend, comme partenaires principaux, les instances gouvernementales, les autres collèges, les syndicats des employés des collèges, la Fédération des cégeps et le Conseil des collèges. Ces partenaires interviennent plus ou moins directement dans la conduite interne des cégeps, par mode de directives communes, de règlements, de conventions, d'avis concernant l'ensemble du système collégial et chacun des cégeps. A l'intérieur même d'un cégep, le pouvoir et la participation sont répartis entre le conseil d'administration, la commission pédagogique que ce conseil établit en vertu de l'article 17 de la loi 25 et le département que ce conseil n'institue pas, mais dont les prérogatives sont fixées par convention collective entre les enseignants et le Gouvernement. Ainsi, par exemple, le conseil doit prendre avis auprès de la commission pédagogique pour la nomination du directeur général et celle du directeur des services pédagogiques. Quant à l'embauche des enseignants, elle relève, en pratique, du département; ce point majeur d'un projet d'établissement échappe donc à l'organisme interne constitué par la loi 25 pour exercer les pouvoirs de la corporation publique du cégep, le conseil d'administration.

---

4. Association des cadres et gérants des collèges du Québec, Les Cadres devant l'avenir du postsecondaire: complémentarité du collégial et de l'univesitaire, actes du colloque, 30 et 31 octobre 1985.

2. L'évaluation dans les cégeps

L'évaluation dans les cégeps connaît diverses péripéties. En 1969, l'évaluation par le Ministère est rejetée lors de l'assemblée des directeurs pédagogiques à Fort Prével. En 1978, lors de la parution du Livre blanc, le thème de l'évaluation dans les cégeps est à peu près délaissé dans les média. Pourtant, l'énoncé de politique gouvernemental annonce un ambitieux projet, repris en 1980 dans le plan d'action ministériel, comprenant l'évaluation des apprentissages, l'évaluation institutionnelle et l'évaluation du personnel. Comme pièce importante de cet ensemble, la loi 24 de 1979 confiait à une commission du Conseil des collèges la charge de procéder à l'examen des politiques institutionnelles d'évaluation et de la mise en oeuvre de ces politiques dans le réseau collégial ainsi que la tâche d'offrir aux collèges "un service d'évaluation de leurs programmes d'enseignement ou d'un aspect quelconque de leur pratique institutionnelle[5]".

Au moment où le Conseil supérieur de l'éducation[6] rend publics les résultats de son étude sur l'évaluation dans l'ensemble du système d'éducation, le ministère de l'Éducation réitère les propos qu'il tenait sur l'évaluation, dans son plan de travail de 1980, en les situant dans un cadre général et des perspectives de développement[7]. Ce cadre ne modifie pas, néanmoins, le régime de sanction des études prévalant dans l'enseignement collégial. Il en rappelle seulement la

---

5. Loi sur le Conseil des collèges, article 17.

6. CSE, L'évaluation, Situation actuelle et voie de développement, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 4e trimestre 1983.

7. Ministère de l'Éducation, L'évaluation dans le système éducatif, Cadre général et perspectives de développement, Québec, 1983. Il n'existe pas de différences fondamentales entre cette parution et le document provisoire qui circulait au moment de l'enquête du Conseil.

complexité: "dans la ligne de sa responsabilité première à l'égard de l'évaluation des apprentissages, chaque collège détermine les modalités d'évaluation qui permettent à son conseil d'administration de transmettre au ministre de l'Éducation, avec sa recommandation quant à la délivrance du diplôme, le dossier de chaque étudiant à la fin de son programme d'études; le régime pédagogique prévoit que chaque cours comporte un examen final administré sous la responsabilité du ministère de l'Éducation; celui-ci cependant ne tient pas d'examens nationaux, se réservant seulement le droit de vérifier les plans d'études, les moyens de contrôle de cours, les questionnaires d'examens, la correction des travaux et des examens; le ministre finalement décerne les diplômes, qui portent sa signature et la mention du collège où l'étudiant a complété son programme[8]."

Le cadre général sur l'évaluation dans le système éducatif affirme la nécessité de réduire la durée du cycle de révision des programmes d'études échelonnée sur une période de sept ans et indique qu'il est temps d'explorer la possibilité d'instaurer, à l'instar des systèmes postsecondaires américain et ontarien, des instruments d'évaluation comme le National Assesment of Educational Progress (NAEP) ou l'Ontario Assesment Instrument Pool (OAIP). Il rappelle que le ministère prépare un projet de règlement sur les études collégiales qui devrait inclure l'obligation, pour les collèges, de se donner une politique d'évaluation des apprentissages. Pour l'ensemble du dossier de l'évaluation, le document cadre conserve la formule retenue qui concilie la responsabilité de l'ensemble du système d'éducation et la responsabilité de chaque corporation locale. Sa confiance repose sur la création du Conseil des collèges et sur sa commission d'évaluation. "Cette dernière a pour mandat d'examiner les politiques institutionnelles d'évaluation et leur mise en oeuvre. De façon évidente, ce mandat identifie

---

8 . Ibid., p. 70.

l'établissement comme lieu de l'évaluation du fonctionnement institutionnel; en même temps, il fait obligation aux collèges de soumettre leurs politiques d'évaluation à une commission qui fait rapport à un conseil. C'est ce dernier qui, en dernière analyse, avise le ministre de l'état et des besoins du réseau en matière d'évaluation[9]." Cependant, le document d'orientation sur l'évaluation dans le système éducatif reconnaît que, si la voie choisie s'inspire de l'expérience nord-américaine de l'agrément des établissements par une instance centrale, elle s'en distingue néanmoins assez radicalement. Le Conseil des collèges examine les politiques institutionnelles des collèges; il n'accrédite pas les collèges. D'autre part, il offre des services d'évaluation aux collèges, sans que la loi l'engage à produire des instruments d'évaluation, champ que le ministère lui-même n'entend pas occuper.

Si l'on anticipe un peu sur le prochain chapitre consacré au régime pédagogique, on peut déjà constater aujourd'hui qu'il aura fallu un article spécifique, dans le règlement de 1984, avant que les collèges ne se dotent d'une politique officielle d'évaluation des apprentissages. Et encore, le bilan de 1986 du Conseil des collèges révèle que la moitié seulement des établissements d'enseignement collégial publics ou privés ont une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages jugée satisfaisante[10]. De plus, ces politiques portent avant tout sur l'enseignement régulier et abordent assez peu l'éducation des adultes et la reconnaissance des acquis non scolaires qui constitue, pourtant, une mesure d'importance dans l'accessibilité de l'enseignement collégial.

---

9. Ibid., p. 73.

10. Conseil des collèges, Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, Rapport de la Commission de l'éducation, 1985-1986, Québec, premier trimestre 1986.

CHAPITRE 5: LE RÉGIME PÉDAGOGIQUE

Considéré par le Livre blanc comme la pièce maîtresse du renouveau de l'enseignement collégial, le régime pédagogique a connu plusieurs états successifs avant et après 1978 pour acquérir, à la suite d'une quinzaine d'années de débats plus ou moins intenses, le statut de règlement en 1984. Pour situer ce régime dans l'ensemble de l'économie du système collégial, il convient donc de rappeler brièvement l'héritage des cours communs obligatoires et les phases transitoires du régime avant son adoption. Il faut ensuite faire le point sur le régime lui-même, sa structure et le contenu de ses principaux articles. Enfin, il importe de voir les prolongements du régime dans la situation actuelle des programmes d'études et dans leur tentative pour mettre en oeuvre des orientations esquissées depuis une dizaine d'années.

1. L'héritage des cours communs obligatoires et les tentatives de modification du régime pédagogique

Dans la structure tripartite du régime des études collégiales telle que voulue à l'origine, les cours communs obligatoires constituent pour ainsi dire la clé de l'équilibre constamment recherché dans un enseignement collégial qui jumelle formation générale et formation technique. Les cours complémentaires constituent la part d'ouverture culturelle, les cours de concentration ou de spécialisation la part correspondant à l'orientation spécifique des collégiens, alors que les cours communs obligatoires de langue maternelle et de philosophie représentent, pour une large part, l'héritage des cours classiques dont sont en partie issus les nouveaux collèges, désormais appelés cégeps. L'histoire d'une institution nouvelle qui s'est donné des objectifs modernes, sans oublier les anciens.

1.1 Le "Rapport Roquet[1]"

Le document du ministère de l'Éducation, L'Enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, reprenant le Rapport Parent, estimait qu'un tiers du temps d'études collégiales devait être consacré aux cours communs obligatoires, alors que les deux autres tiers seraient attribués aux cours spécialisés (concentration et spécialisation) et aux cours complémentaires à la spécialité. Cependant, cette proportion de 1/3, 1/3, 1/3 constitue seulement une partie des débats qui vont suivre. L'autre partie porte sur l'identité et la nature des cours communs obligatoires. Pour le Rapport Parent, c'est la langue maternelle, la langue seconde, l'éducation physique et la philosophie. Pour L'Enseignement collégial, "les matières obligatoires de formation générale seront axées autour de deux disciplines: la langue et la philosophie[2]". Par la suite, des comités consultatifs suggéreront une adaptation des cours communs obligatoires aux besoins de la société contemporaine.

Afin d'harmoniser l'enseignement spécialisé et "une solide formation générale adaptée aux temps modernes", le comité d'étude des cours communs se remet d'abord en mémoire les intentions et les objectifs contenus dans le Rapport Parent et L'Enseignement collégial... 1°) recherche d'un humanisme élargi; 2°) rapport de complémentarité dans l'unité de la spécialisation et de la culture générale; 3°) caractère polyvalent d'un établissement offrant des enseignements technologiques et des

---

1. Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P., Québec, 1970 (ci-après appelé "Rapport Roquet").

2. Op. cit., p. 37. Pour respecter les traditions anglophone et francophone, le texte du régime pédagogique de 1967- 1968 indiquera "quatre cours de philosophie ou quatre cours jugés équivalents" (article 8).

enseignements préuniversitaires; 4°) nécessité de parfaire et de compléter une formation générale tout en amorçant ou en complétant une formation professionnelle; 5°) garder contact avec chacun des grands univers de connaissances pour ne pas restreindre prématurément son champ de vision; 6°) comprendre le monde en rapide évolution et garder une attitude critique; 7°) développer chez l'étudiant toutes les dimensions de sa personnalité et des attitudes positives vis-à-vis les divers secteurs de l'activité humaine; 8°) acquérir des habiletés intellectuelles fondamentales; 9°) susciter la créativité; 10°) développer le sens des responsabilités.

En conséquence, le comité propose le nouvel aménagement suivant de cours de formation générale, alliant dans un même bloc les cours communs obligatoires et les cours complémentaires, soit: "3 cours de mathématiques et/ou sciences de la nature, 3 cours de sciences humaines, 3 cours de philosophie, 3 cours de technologie, 3 cours de langue maternelle et littérature, 2 cours de langue seconde, 2 cours d'éducation physique[3]". En proposant ce nouvel aménagement, le Rapport Roquet n'entend pas modifier le nombre de cours consacrés à la formation générale dans la structure existant dans le régime pédagogique depuis 1967: 12 cours communs obligatoires et 4 cours complémentaires d'un champ de concentration ou de spécialisation. L'hypothèse du comité repose sur le choix orienté de l'étudiant: au total, chacun devra suivre 16 cours de formation générale (équivalents aux 12 cours obligatoires plus 4 cours complémentaires) en prenant un minimum de cours dans chacune des catégories énumérées ci-dessus. L'étudiant serait dispensé des cours de la catégorie qui correspond à son champ de concentration ou de spécialisation. La proposition du comité laisse donc tomber l'idée de cours communs "obligatoires" dans un enseignement post-obligatoire et postsecondaire, mais accentue et diversifie ce

---

3. Rapport Roquet, p. 32. Dans les pages qui suivent, le rapport du comité d'étude sur les cours communs explicite les contenus possibles de chacun des groupes de cours.

qu'il faut comprendre sous l'expression "formation générale adaptée aux temps modernes" pour tous les étudiants des cégeps, jeunes et adultes du secteur dit "général" ou du secteur dit "professionnel".

1.2 Les autres tentatives de modification du régime pédagogique

Le Rapport Roquet représentait une tentative pour allier, dans un même corpus de formation générale, les deux formations à orientation distincte comprises dans les collèges d'enseignement général et professionnel, c'est-à-dire la formation plus spécifiquement préuniversitaire et la formation plus spécifiquement technique. Dans ce corpus, mathématique, sciences et technologie auraient eu leur part, de même que philosophie, langues, lettres et sciences humaines, toutes disciplines, sauf la philosophie, qui composent la formation secondaire et obligatoire, mais qu'on entendait porter à un niveau[4] postobligatoire et postsecondaire.

En 1970-1971, les directeurs des services pédagogiques des cégeps n'acceptent pas le rapport du comité d'étude des cours communs; ce rapport demeure lettre morte. Par la suite, plusieurs tentatives visant à modifier l'équilibre de la structure tripartite des cours échouent successivement.

En septembre 1972, la Direction générale de l'enseignement collégial soumet à la consultation un projet de règlement des études collégiales qui veut supprimer deux cours de philosophie pour les remplacer par deux cours de sciences humaines et qui contient d'autres mesures destinées à centraliser davantage l'organisation pédagogique. Tout le

---

4. Les "collèges" américains en "liberal arts", par exemple, portent au niveau de l'enseignement supérieur les disciplines mentionnées, pendant les deux premières années d'un ensemble de quatre ans constituant un premier cycle universitaire.

réseau collégial se cabre. C'est la crise. L'agitation gagne les administrations locales aussi bien que les enseignants et les étudiants.

Au lieu de promulguer un règlement sur le régime pédagogique du collégial, ce qui était prévu pour 1973, le ministre mande le Conseil supérieur de l'éducation de faire rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial. Cette intervention donne lieu au rapport Le Collège, analysé plus haut, qui paraît deux ans plus tard, en 1975. Les recommandations de ce rapport concernant le régime pédagogique ne seront pas davantage appliquées.

Tour à tour, trois projets importants de modification du régime pédagogique sont rejetés par les collèges. Faut-il attribuer ces rejets au conservatisme culturel et pédagogique d'administrations locales issues des anciens collèges classiques? Ou encore à la volonté de ces administrations d'assurer un contrôle interne dans le domaine des affaires pédagogiques où s'exerce le plus efficacement leur autonomie dans leurs rapports avec l'État? Ou encore aux intérêts des syndicats d'enseignants qui ne voudraient pas compromettre la sécurité d'emploi de leurs membres, ni l'assise de leur pouvoir qui est le département? Quoi qu'il en soit des interprétations que d'aucuns[5] pourraient soutenir, les tentatives de modification du régime pédagogique se succèdent en vain et se supplantent les unes les autres, sans qu'une expérience antérieure puisse servir à une expérience ultérieure. Les intentions inspirant les réformes paraissent fondre au gré des dissensions qui relèguent à l'arrière-plan les discussions sur les contenus de la formation collégiale.

---

5. Voir: Robert Isabelle, Les cégeps, collèges d'État ou établissements autonomes? L'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982, Québec, 1982.

Dans cette suite de tentatives et d'échecs répétés, le Livre blanc de 1978 tentait de renouer avec deux messages importants de rapports précédents: l'exigence d'une formation fondamentale et l'élargissement de la formation générale. Désormais, c'est à partir de l'énoncé de politique que se cristalliseront les efforts suivants pour amender le régime pédagogique et lui conférer un statut de règlement gouvernemental. La proposition d'un régime pédagogique incluse dans le Livre blanc est, à son tour, rejetée. Les collèges semblent bien d'accord avec les objectifs énoncés dans le Livre blanc, mais ils n'acceptent pas qu'on ajoute, aux cours communs obligatoires, des cours d'économie et d'histoire nationale. Par la voix de leur Fédération, ils formulent une contre-proposition visant à diminuer le nombre de cours de philosophie et à augmenter le nombre de cours complémentaires. Par la suite, à travers de multiples projets d'un règlement sur le régime pédagogique, le ministère paraît hésiter devant l'opposition des enseignants et des étudiants. On trouve des traces des consultations qui s'étirent jusqu'au projet de 1983, qui conduira au régime pédagogique actuel.

2. Le régime pédagogique de 1984

Après dix-sept ans de régime provisoire (1967-1984), paraissait au cours de l'année 1984 une plaquette contenant les quarante articles du Règlement sur le régime pédagogique du collégial[6], pour l'essentiel identique aux dispositions prévalant depuis 1967.

En introduction, le nouveau règlement rappelle les objectifs qui ont présidé à la création des cégeps: polyvalence de l'enseignement collégial par la présence de deux secteurs contigus (général et professionnel) et par l'organisation des études; réseau collégial dont la

---

6. Ministère de l'Éducation, Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, 1984.

cohérence demeure un impératif qui se traduit dans un cadre provincial de programmes d'études établis en collaboration avec les instances locales et dans une sanction des études en vertu de laquelle le ministre garantit la valeur des diplômes; enfin, formation fondamentale déjà désignée dans un projet du régime de 1983 comme la "spécificité la plus pure de l'enseignement collégial[7]" et, dans la version officielle de 1984, comme "le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial[8]".

Le règlement comporte sept sections et des sous-sections qui établissent, notamment, les points suivants: les conditions générales et les conditions particulières de l'admission des étudiants, consacrant une équivalence de formation pour les adultes admis aux études collégiales; les programmes d'État accentuant la participation des collèges, conservant l'équilibre des trois blocs de cours et modifiant la certification diversifiée déjà en usage depuis dix ans dans les cégeps; les programmes d'établissement débouchant sur une attestation d'études collégiales délivrée par le collège; dans la section consacrée à l'administration des programmes, un article obligeant les cégeps à adopter et à appliquer une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages des étudiants[9].

Dans cette organisation des études, tout ou à peu près tout a été remis en question, mais presque rien n'a changé pendant les dix-sept années de régime pédagogique provisoire (1967-1984): le contenu et l'équilibre de chacun des trois blocs de formation, le nombre d'unités à retenir dans les cours communs, dans les cours de concentration ou de spécialisation, dans les cours complémentaires, les conditions d'admission,

---

7. Commentaires, p. 3.

8. Édition commentée, p. 7.

9. Article 31.

les programmes, la sanction des études. Dans cet ensemble, seule la contiguïté des deux secteurs, général et professionnel, n'a pas été remise en cause.

Le régime pédagogique de 1984 maintient le statu quo dans le bloc des cours communs obligatoires, malgré l'avis du Conseil des collèges (1983) demandant de réviser les objectifs du cours d'éducation physique; il conserve les cours complémentaires dans les proportions du régime antérieur provisoire; il établit la répartition de la concentration en des proportions variables de 24 à 32 unités, soit de 16 à 24 unités déterminées par le ministre et de 8 à 16 unités choisies par le collège; quant à la spécialisation, elle comprend un total d'unités situées entre 32 et 65 unités réparties de la manière suivante: de 75% à 90% déterminées par le ministre et le reste par le collège.

Toutefois, tout n'est pas encore résolu, surtout si l'on songe, par exemple, à l'immense dossier de la reconnaissance des acquis de formation non scolaires[10], en éducation des adultes, que le nouveau régime admet dans les conditions générales d'admission des étudiants.

Le régime pédagogique de 1984 témoigne de beaucoup plus de continuité que de discontinuité avec le régime pédagogique provisoire, tel qu'amendé dans les Cahiers de l'enseignement collégial de 1973-1974[11]. Cette constatation vaut particulièrement pour la certification diversifiée des études qui comportait déjà, en 1973-1974, sept

---

10. Ce dossier sollicite de plus en plus l'attention et les énergies des collèges. En un certain sens, ce critère d'admission débordant la seule réussite scolaire était déjà préfiguré dans les propositions du rapport Le collège, qui accordait son attention aux compétences acquises, aux objectifs de formation atteints plutôt qu'au diplôme d'études secondaires.

11. Avant cette date, les Cahiers de l'enseignement collégial contiennent la version provisoire qui prévaut en 1967.

types de certification: le diplôme d'études collégiales en formation générale, le diplôme d'études collégiales en formation professionnelle, le certificat d'études collégiales en formation professionnelle pour adultes, et des attestations diverses, c'est-à-dire l'attestation d'études collégiales de formation professionnelle, l'attestation d'études collégiales postscolaires en formation professionnelle, l'attestation d'études collégiales de perfectionnement et, enfin, le bulletin cumulatif uniforme, remis à la fin d'une session d'études. En définitive, le nouveau régime pédagogique confirme et renforce l'acquis des dix dernières années: l'attestation d'études collégiales de perfectionnement se tranforme en diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial, le certificat d'études collégiales comprend désormais de 32 à 65 unités de formation professionnelle et devient accessible, à certaines conditions, autant aux jeunes[12] qu'aux adultes, l'attestation d'études collégiales est confiée à la responsabilité du collège et non plus au ministre, un diplôme d'études collégiales sans mention devient possible en plus des deux diplômes avec mention déjà existants.

3. Les programmes: équilibre et cohérence de la formation

Comme le nouveau régime pédagogique, à l'instar du Livre blanc, a été mis à l'enseigne de la formation fondamentale, on ne saurait terminer le présent chapitre sans considérer un aspect important relié à l'idée de formation fondamentale, la cohérence du programme de formation d'un collégien, qu'il poursuive ses études collégiales dans un champ de concentration ou dans un champ de spécialisation. Pour vérifier cette cohérence, on examinera successivement la composition des programmes en

---

12. "L'admission à un programme conduisant au certificat d'études collégiales est réservée à l'étudiant qui a interrompu ses études pendant au moins deux sessions consécutives ou une année scolaire" (article 5).

vertu du régime actuel des études, les tentatives récentes de refonte des concentrations préuniversitaires, le point de vue des étudiants en fonction de la pertinence qu'ils accordent au contenu de leur formation.

3.1 La "règle transitoire de composition des programmes de D.E.C.[13]"

Par rapport à un élément majeur du régime pédagogique - la composition des cours - le régime pédagogique provisoire prévaut sur le régime actuel adopté comme règlement en 1984, puisque les articles 13 et 14 concernant la spécialisation et la concentration n'entreront en vigueur que le 1er juillet 1988. Au lieu de la répartition des unités rappelée plus haut, c'est donc la règle transitoire de composition des cours qui s'applique de la manière suivante: 12 cours obligatoires, comprenant 8 unités[14] de langue et littérature, 8 unités de philosophie ou l'équivalent, 2 2/3 unités d'éducation physique; 1 champ de concentration comprenant 12 cours dans 3 ou 4 disciplines d'un groupe de sciences, de sciences humaines ou d'arts et lettres ou bien 1 champ de spécialisation comprenant un nombre variable d'unités; enfin, 8 unités de cours complémentaires choisis par l'étudiant dans des disciplines n'apparaissant pas dans son champ de concentration ou de spécialisation.

Cette structure complexe a, par sa composition même, des répercussions sur l'équilibre et la cohérence de la formation. Son impact est d'autant plus considérable sur les divers programmes de formation que, comme le rappelle la règle transitoire, "pour l'admission à certaines

---

13. Cette règle suit immédiatement les premières pages des Cahiers de l'enseignement collégial contenant le régime pédagogique actuel.

14. Rappelons qu'une unité comporte 45 heures d'activités et qu'on compte habituellement 2 unités par cours. Cependant, les 4 cours d'éducation physique totalisent 120 heures d'activités.

facultés ou écoles universitaires, le champ de concentration est déterminé en tout ou en partie, tel que les structures d'accueil universitaire le précisent". L'exemple des préalables en science est bien connu. Depuis la période de la première loi des cégeps et ce malgré les progrès réalisés par le CLESEC, presque tous les cours de la concentration des programmes préuniversitaires de sciences sont des préalables universitaires. Les programmes de sciences apparaissent relativement cohérents, mais la pression des préalables n'est pas sans répercussion sur les objectifs de formation fondamentale qui sont censés caractériser l'enseignement collégial. Un exemple opposé peut être pris dans la concentration préuniversitaire des sciences humaines. Ici, on constate plutôt l'éparpillement, voire l'incohérence, dans cette liste de disciplines énumérées par la règle transitoire et reprises en détail dans la description des cours.

Quant aux programmes de spécialisation professionnelle, ils sont très nombreux, mais ils ont au moins l'avantage d'être souvent regroupés par secteurs ou troncs communs dans lesquels plusieurs techniques partagent les mêmes objectifs. Par ailleurs, des questions se posent sur l'équilibre de l'ensemble de la formation qui résulte de la composition actuelle des programmes. Comment, par exemple, huit unités de cours complémentaires peuvent-elles influencer efficacement une formation technique qui comporte en certains cas jusqu'à 115 unités réparties sur une durée de six sessions ou trois ans d'études collégiales? Qu'advient-il des 16 unités de langue maternelle et de philosophie qui s'ajoutent à quelque 80 unités de spécialisation professionnelle? On peut se demander si le poids relatif des unités de cours communs obligatoires, sans parler de leur contenu ni de leur pédagogie, permet suffisamment l'ouverture et l'approfondissement recherchés dans la formation collégiale. Sur ce point, l'article 13 du régime pédagogique limitant et normalisant les spécialisations professionnelles à 50 ou 60

unités améliorera vraisemblablement la situation, lorsqu'il s'appliquera en 1988.

3.2 Les tentatives de refonte des concentrations préuniversitaires de sciences humaines et de sciences de la nature

Le nouveau partage de juridiction entre le ministre et les collèges pour ce qui a trait à la spécialisation (article 13) et à la concentration (article 14) ne règlera pas, cependant, tous les problèmes reliés à la cohérence des programmes de formation. C'est sans doute la raison pour laquelle le Ministère s'est engagé depuis quelques années déjà et même avant l'adoption de l'actuel régime pédagogique, dans un processus de refonte des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature. C'est surtout la concentration en sciences humaines qui a retenu l'attention et polarisé le plus d'efforts.

Les travaux entrepris ont d'abord donné lieu à un rapport d'orientation[15] sur la concentration en sciences humaines. Ce rapport insiste sur la notion de "programme" de formation. Les cours de sciences humaines, pense-t-il, devraient contribuer à la cohérence de la formation tout en poursuivant des orientations bien définies. Il adopte ensuite la position du régime pédagogique qui, à la suite du Livre blanc et du rapport Le Collège, considère la formation fondamentale comme une caractéristique de l'enseignement collégial. Il insiste, en conséquence, sur les objectifs d'une nouvelle concentration en sciences humaines: formation intellectuelle, ouverture à diverses dimensions de la culture, initiation aux méthodes des sciences humaines, développement de la responsabilité personnelle. Le rapport innove surtout lorsqu'il propose, en fin de compte, un réaménagement complet des 12

---

15. M.E.Q., Direction générale de l'enseignement collégial, Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial, rapport du groupe de travail, 1983.

cours de la concentration en sciences humaines. Au lieu de choisir des cours, ici et là, dans 3 ou 4 disciplines, comme le prescrit la règle transitoire actuelle de composition des cours, les étudiants suivraient huit cours obligatoires, comprenant six cours thématiques, un cours laboratoire et un cours projet, et seraient invités à choisir quatre cours à option offerts par chaque établissement. Ce projet ne correspondait pas à la nouvelle structure du régime pédagogique qu'on était en train de mettre en place; il ne fut pas retenu.

Deux ans plus tard, en 1985, un nouveau projet[16] est soumis à l'étude et à la consultation. En mai 1987, le ministre fait connaître sa décision à propos de la révision de la concentration en sciences humaines[17]. Le programme révisé de sciences humaines devrait désormais comporter 28 unités de concentration réparties de la manière suivante: dans le bloc ministériel, 16 unités consacrées à l'étude de l'être humain considéré de trois points de vue (individu - société - monde) choisies parmi une liste de dix disciplines, deux unités obligatoires en méthodologie des sciences humaines, deux unités obligatoires en méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines; dans le bloc au choix de l'établissement, huit unités choisies parmi une liste de cours correspondant aux objectifs du programme.

La révision modifiera donc la règle transitoire actuelle de composition des cours de manière à favoriser une meilleure cohérence de la formation. L'orientation décidée ne va pas aussi loin que le rapport Le Collège dans une perspective de "programme", ni tout à fait dans la

---

16. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial, 1985.

17. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, La Révision de la concentration en sciences humaines au collégial. Les orientations ministérielles, Québec, 1987.

même direction, puisqu'elle n'intègre pas l'ensemble de la formation collégiale, mais seulement les cours de concentration. De plus, elle mise sur le maintien des disciplines comme éléments de base du programme de formation, plutôt que sur une approche thématique, comme le proposait le rapport du groupe de travail sur la concentration en sciences humaines. Cependant, de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation[18], la révision décidée va dans la bonne direction. Dans la foulée du Livre blanc sur l'enseignement collégial de 1978, la refonte se propose de mieux répondre aux besoins de la formation fondamentale des collégiens et des collégiennes.

3.3 Le vécu des étudiants et la pertinence de la formation[19]

Pendant qu'on s'affaire à remodeler la structure et la gestion pédagogique des programmes de formation, il peut être utile d'évoquer des témoignages récents d'étudiants sur leur formation collégiale. Ces témoignages ont surtout valeur d'appel ou de rappel, pendant que les dernières mesures du régime pédagogique sont en train de fixer de manière plus définitive l'encadrement de la formation collégiale.

Lorsqu'on les interroge sur les contenus de leur formation, les collégiens considèrent avant tout les disciplines reliées directement à leur

---

18. C.S.E., L'Enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987.

19. Voir le document de Pierre Côté émanant du secrétariat du Conseil des collèges, Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial, mars 1985.

    Voir aussi: C.S.E., Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation.

concentration ou à leur spécialisation. L'intérêt qui les pousse à accorder plus d'importance à leurs cours de concentration ou de spécialisation les porte, corrélativement, à écarter comme inutiles ou abstraits les cours communs obligatoires de philosophie et de langue maternelle. Ils accepteraient tout au plus les cours qui les aident à écrire correctement. Les exigences de la compétition sont telles chez les étudiants de sciences qu'ils se sentent contraints d'investir exclusivement dans leur concentration. Cet utilitarisme est, néanmoins, tempéré par certains étudiants qui s'inquiètent de leur culture personnelle et sociale; la recherche de ce qui a du sens pour eux prime dans leur formation.

Ces points de vue d'étudiants dans les collèges d'enseignement général et professionnel ne peuvent pas directement servir dans l'application et la mise en oeuvre d'un règlement gouvernemental comme le régime pédagogique de l'enseignement collégial. Ils peuvent, par contre, être considérés comme des données de système auxquelles il faut faire référence. L'orientation personnelle des étudiants ou leur absence de choix ferme d'orientation pourraient bien, à leur tour, conditionner les orientations du système.

CHAPITRE 6: LES MISSIONS COLLÉGIALES

Tour à tour, les chapitres précédents ont abordé les missions éducatives des cégeps. Dès l'origine, les objectifs de la formation collégiale orientaient la création et le développement de la nouvelle institution d'enseignement général et professionnel. Le rapport Le Collège mettait la formation fondamentale au centre de ses préoccupations. Le Livre blanc et le régime pédagogique emboîtaient le pas dans la même direction. Les missions collégiales n'étaient pas absentes des relations souvent tendues entre les partenaires du système. Cependant, on a jusqu'ici peu insisté sur trois aspects importants de l'enseignement collégial: l'insertion régionale, la recherche, les centres spécialisés. On en traite donc, dans ce dernier chapitre de la première partie, après avoir brièvement rappelé l'intervention du Conseil des collèges sur Le cégep de demain[1].

1. "Le cégep de demain"

A la suite d'une importante consultation menée en 1984, le Conseil des collèges publie, au début de 1985, un rapport intitulé Le Cégep de demain. L'objet de la consultation est précis: il porte sur les pouvoirs et les responsabilités des cégeps. L'intention du rapport est claire: elle est beaucoup plus orientée vers la prospective que

---

1. Conseil des collèges, Le Cégep de demain, rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, 1985.

tournée vers la rétrospective. Le texte contient, néanmoins, des éléments de bilan.

Dans une première partie, le Conseil donne sa vision du mandat des cégeps de demain qui devrait comprendre trois missions: la mission de formation, la mission de recherche, la mission de service à la communauté.

La mission de formation devrait se déployer en trois volets: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes, la formation sociocommunautaire. Dans l'enseignement régulier, le Conseil établit un bilan plutôt positif de l'accessibilité quantitative aux études collégiales; il note, cependant, qu'en l'absence d'objectif national d'accessibilité, certaines catégories de personnes ont un accès mitigé aux études collégiales. Considérant la formation de type fondamental comme une finalité de tout le système d'éducation, et non comme un trait spécifique de l'enseignement collégial, le Conseil considère que la réflexion dans les cégeps est assez peu avancée sur la nature d'une formation fondamentale contribuant à la solidité et à la qualité de la formation et sur les exigences pédagogiques d'une formation de type fondamental: choix des disciplines, choix des contenus de cours, choix des méthodes d'enseignement. Il faudrait, à son avis, une perspective d'ensemble d'un progamme de formation, des objectifs de programme qui soient autre chose que des objectifs de cours. La formation collégiale devrait être envisagée comme une formation initiale (même pour le secteur professionnel) et non comme une formation terminale, puisque le propre d'une formation de type fondamental est d'être transférable et de donner à la personne la capacité de se développer d'une manière continue. En regard de l'éducation des adultes, le rapport invite à prendre conscience que le fait d'étudier n'est plus un mode de vie, mais une fonction permanente de la personne et que l'école n'est plus l'unique lieu pour apprendre; c'est pourquoi il faut prendre en considération les acquis

non scolaires de la formation. En mettant de l'avant une perspective sociale et non seulement individuelle, le rapport exprime l'avis que les collèges doivent répondre aux besoins de formation des comités de citoyens, des associations de locataires et autres groupes de ce type, qu'il range dans la catégorie de la formation sociocommunautaire.

Le Conseil rappelle les recherches réalisées par les cégeps et propose d'inclure explicitement la mission de recherche dans la loi sur les cégeps. Quant à la mission de services à la communauté, le Conseil l'identifie à toute intervention de l'institution ou du personnel du cégep dans l'ordre de l'expertise ou du support à des besoins de la part de PME ou de corporations professionnelles[2].

La deuxième partie porte spécifiquement sur les pouvoirs des cégeps, ceux qui confèrent une autonomie à l'enseignement collégial par rapport à l'État, ceux qui s'exercent dans l'administration interne de chaque cégep.

Le Conseil rappelle d'abord ce que devrait être l'autonomie des cégeps par rapport à l'État: en définitive, il s'agit plutôt d'une interdépendance d'unités constituant un réseau, qui devraient rendre des comptes à la société et à l'État. Cette imputabilité serait rendue visible grâce à une politique institutionnelle d'évaluation qui ne serait pas restreinte à la seule évaluation des apprentissages. En se référant aux faits, le Conseil passe en revue plusieurs éléments qui confirment, d'une manière positive, les droits inscrits dans la loi des cégeps d'une corporation publique gérée par un conseil

---

2. La distinction entre la mission de services à la communauté et le volet sociocommunautaire de la mission de formation est ténue. Dans ce dernier cas, l'accent est mis sur la formation collective; dans le premier, il s'agit plutôt de divers services professionnels qui pourraient être demandés à l'enseignement collégial.

d'administration: l'encadrement pédagogique, c'est-à-dire l'ensemble des programmes et des supports pédagogiques, qui est proposé par le cégep et accepté par le ministère, la part laissée aux collèges dans le régime pédagogique pour ce qui regarde la détermination des cours et la confection des programmes, la coordination provinciale des programmes, les méthodes d'enseignement laissées à l'initiative des cégeps. Le côté négatif de ce bilan est illustré par les traits suivants: selon le Conseil, les cégeps ont manifesté peu de prise en charge effective dans l'établissement de politiques pédagogiques institutionnelles, dans la participation des commissions pédagogiques, dans la planification de l'éducation des adultes. De plus, le Conseil souligne que l'autonomie des cégeps a été entravée par l'égalisation et la normalisation des conditions de travail négociées provincialement, que l'enveloppe budgétaire attribuée aux cégeps repose sur une planification insuffisante du ministère, que le contrôle budgétaire est trop rigide, que la transférabilité devrait être assouplie encore davantage.

En examinant, une à une, les structures administratives internes des cégeps, le Conseil conclut qu'il faut maintenir l'idéal de la gestion participative, à la condition que les partenaires s'entendent sur un certain nombre de préalables et en modifiant certains aspects des structures existantes. Le premier préalable établit les diverses composantes qui concourent à la réussite d'une gestion participative comme la précision du partage des pouvoirs et des responsabilités, la composition des diverses instances participantes, la compétence des participants, les principes de responsabilité et de reddition de compte. Le second préalable définit les qualités d'une information nécessaire à la participation. Les modifications qui devraient être apportées aux structures concernent les trois pôles principaux de la participation dans les cégeps: le conseil d'aministration où la présence socio-économique devrait être plus marquée, la commission pédagogique qui devrait être dotée de certains pouvoirs décisionnels et dont la composition devrait être déterminée localement, le département qui

ne devrait pas être une instance syndicale, ni être isolé dans une forme d'autogestion, mais redevenir une véritable instance institutionnelle.

2. Le cégep et son milieu[3]

Le rapport Le Cégep de demain confirme une constatation générale qui ressort des chapitres précédents: il apparaît difficile de dégager la réalité particulière d'un établissement de l'ensemble des affrontements qui marquent la vie des cégeps à l'échelle provinciale. Peut d'interventions majeures, au cours des dix dernières années, mettent en valeur la responsabilité propre de chaque cégep à l'égard de son milieu en dehors des débats autour de l'autonomie des établissements constitués en réseau. On remarque une certaine persistance de ce thème, au niveau du discours, lors des étapes importantes analysées antérieurement; cependant, le discours accède péniblement à la réalité. Pour retracer brièvement la présence de ce thème dans l'enseignement collégial au cours des dernières années, on développe les trois points suivants: ce qu'on peut entendre par l'appartenance du collège à son milieu; les intentions contenues dans les documents officiels; les réalisations partielles de la mission communautaire des cégeps.

2.1 Ce qu'on peut entendre par l'appartenance du collège à son milieu

Le "milieu" de chaque collège englobe ce qu'on appelle la "communauté" ou la "collectivité" sur un territoire local où le collège recrute principalement sa clientèle étudiante; il comporte aussi une dimension

---

3. Cette section du chapitre s'inspire, notamment, de l'étude de René Lapierre, patronnée par le Conseil des collèges, La relation cégep-milieu. Entre le discours et la réalité, Québec, 1983.

régionale qui correspond à l'une des régions administratives gouvernementales identifiant un contexte spécifique au plan économique et social. Lorsqu'on parle de l'appartenance d'un cégep à son milieu, on fait référence aux services que le collège offre, aux ressources qu'il met à la disposition de la collectivité et, également, à l'ensemble des personnes, des groupes, des organismes ou des industries qui font appel à des ressources et à des services offerts ou non par le cégep. L'appartenance inclut l'écoute attentive du collège aux besoins de ce milieu et la réponse efficace qu'il apporte à cet ensemble de personnes physiques ou morales concernées par la présence et le développement des ressources et des services de ce cégep. Pour être complète, l'appartenance suppose donc une forme de réciprocité: le collège offre des ressources et des services particuliers en demeurant ouvert à d'autres demandes; réciproquement, le milieu adopte "son" cégep, n'hésite pas à lui faire des demandes en se fondant sur la confiance qu'elles seront favorablement accueillies selon la mesure du possible. Une telle appartenance est, certes, largement conditionnée par la nature de la région, urbaine ou semi-urbaine, la dimension du territoire régional, la densité de la population, la présence d'un ou de plusieurs collèges sur le même territoire.

2.2 Les intentions contenues dans les documents officiels

La plupart des documents officiels, depuis l'origine des cégeps, orientent la réflexion vers ce type d'appartenance du cégep à son milieu. Le Rapport Parent le montre de plusieurs manières: il propose une institution suffisamment décentralisée pour répondre aux besoins du milieu, ouverte sur l'éducation des adultes et l'éducation populaire, dans la perspective d'une éducation permanente, une institution capable de participer aux structures socio-économiques d'une région, une corporation à caractère public dans laquelle les éléments dynamiques d'une région sont largement représentés. Le document du MEQ, L'Enseignement

collégial, réitère cette orientation initiale et rappelle la responsabilité de chaque établissement à l'égard de son milieu. Le rapport Le Collège place cette exigence au coeur de ses propositions sur le réaménagement des structures des cégeps, et, en tentant de faire du collège un véritable centre de ressources, il compte que le nouveau modèle de cégep permettra d'assurer la disponibilité des programmes appropriés aux besoins de son milieu. Le Livre blanc Les Collèges du Québec rappelle la volonté gouvernementale de rendre accessibles à la communauté les ressources des cégeps, puisqu'ils constituent un bien public. En reconnaissant que les réalisations à cet égard sont plutôt modestes, le projet gouvernemental réaffirme les intentions qui ont présidé à la création des cégeps; il promet de porter une attention spéciale à cette mission originelle en mettant en oeuvre des mesures de relance. Cependant, échappent à cette déclaration d'intention présente dans les documents d'orientation, les textes légaux tournés vers l'établissement des collèges en réseau plutôt qu'occupés à définir leur rôle sur le plan régional ou communautaire[4].

2.3 Les réalisations partielles de la mission communautaire des cégeps

Bien qu'aucun mandat légal ne les y oblige, les cégeps ont accompli un certain nombre de réalisations dont les principaux indices sont les suivants: l'accroissement considérable de la clientèle adulte depuis l'origine des cégeps, la diversité des programmes professionnels offerts en concordance avec la spécificité des régions, l'accès aux locaux et aux équipements des cégeps dans leurs milieux respectifs, l'encouragement et le support apportés par les cégeps à des initiatives

---

4. Le conseil d'administration n'est pas composé "très majoritairement" de membres de l'extérieur comme le recommandaient le Rapport Parent et, par la suite, le rapport Le Collège. De plus, les conventions collectives accentueront la dimension collective des cégeps plutôt que la responsabilité locale des établissements.

locales dans le domaine socio-culturel, des expériences de formation professionnelle sur mesure et en éducation populaire. Même si elle peut être davantage considérée comme une tendance qui n'a pas encore donné lieu à des réalisations d'envergure, l'ouverture au milieu demeure une préoccupation des conseils d'administration des cégeps, si l'on fait référence au propre témoignage[5] des membres "socio-économiques" et autres de ces conseils. Malgré des réalisations partielles, la mission communautaire demeure encore une fonction accessoire des cégeps, selon la Commission Jean[6]. Le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes juge que le rôle communautaire des cégeps est insuffisant et marginal. Quelques rares cégeps supportent la promotion collective dans leur milieu et les secteurs correspondant à la vocation communautaire des cégeps demeurent fragiles et peu développés.

Comment expliquer cet amenuisement de la mission communautaire des cégeps, clairement affirmée à l'origine et plus d'une fois réaffirmée par la suite? L'enseignement collégial serait-il un système encore trop fermé sur lui-même? Les conseils d'administration se concentreraient-ils trop sur leurs problèmes de gestion interne? Les compressions budgétaires et la diminution des ressources contraindraient-elles les collèges à situer leurs priorités ailleurs que dans l'appartenance au milieu? La scolarisation massive des jeunes Québécois continuerait- elle d'avoir préséance sur l'ouverture communautaire et l'éducation des adultes? La concertation entre les cégeps dominerait-elle toujours sur la concertation situant les collèges dans des ensembles plus vastes? La croissance accélérée des cégeps, qui était censé ralentir au

---

5. Voir l'enquête déjà citée du groupe connexe, Le partage du pouvoir dans les cégeps. Le rôle du conseil d'administration, annexe 2. On y découvre, à la page 183, que 51,7% trouvent que leur collège est assez bien intégré à son milieu et 16,1% trouvent que leur collège est très bien intégré à son milieu.

6. Voir Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, pp. 382 ss.

tournant des années 80 - ce qui ne fut pas le cas -, a-t-elle placé le réseau collégial sous la coupe de l'État sans laisser à chaque collège la latitude nécessaire pour s'ouvrir suffisamment aux besoins de son milieu? Autant de questions, autant d'hypothèses[7] explicatives qui, si elles étaient retenues d'une manière ou d'une autre, pourraient indiquer le sens des prochaines actions à entreprendre pour redonner plus de vigueur à la mission communautaire des cégeps.

3. La mission de recherche des cégeps

Dans le prolongement de l'énoncé de politique de 1978, Les Collèges du Québec, deux documents importants, le Livre vert[8] de 1979 et le Livre blanc[9] de 1980 sur la recherche scientifique tracent le profil de la recherche des collèges dans l'ensemble[10] de la recherche scientifique au Québec. Ces textes balisent la recherche dans les cégeps au début des années 80. Après un bref rappel de ces interventions, un deuxième développement s'emploie à retracer la pratique de la recherche dans l'enseignement collégial. Dans un troisième développement, on identifie les limites et les contraintes de la recherche collégiale.

---

7. René Lapierre, op. cit., fait passer ces hypothèses au stade de l'interprétation sous le mode d'explications contextuelles.

8. Gouvernement du Québec, Pour une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1979.

9. Gouvernement du Québec, Un projet collectif. Énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1980.

10. Pour mieux situer la recherche des cégeps dans l'ensemble scientifique québécois, voir le chapitre 5 de la deuxième partie de la présente étude, consacré à la recherche dans l'enseignement universitaire.

3.1 L'intervention gouvernementale au début des années 80

Au début des années 80, l'intervention gouvernementale s'efforce de situer la recherche collégiale dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Cette façon d'aborder la recherche dans les cégeps comporte un certain nombre d'implications sur le financement de cette recherche et sur les rapports entre les paliers gouvernementaux. L'intervention québécoise d'alors accorde une attention spéciale à certaines catégories de ressources humaines, particulièrement le personnel scientifique des collèges qui devrait progressivement avoir accès aux programmes de subvention à la recherche. En reconnaissant que les collèges ont déjà plusieurs recherches pédagogiques à leur crédit, le Livre blanc Un projet collectif énonce trois orientations de la recherche à venir dans les cégeps: continuer de subventionner "les recherches entreprises pour soutenir et améliorer les pratiques pédagogiques et les diverses activités d'appui à la formation[11]"; développer "quelques centres régionaux chargés de recherche appliquée dans certains secteurs clés de la technologie québécoise[12]"; "définir les règles d'admissibilité aux subventions de "fonds" de recherche pour "les professeurs de collèges engagés dans des disciplines dites générales[13]".

3.2 La pratique de la recherche dans l'enseignement collégial

Malgré cette intention gouvernementale de diversifier la recherche scientifique dans les cégeps, la recherche au collégial est demeurée à 80% centrée sur la pédagogie, "à l'inverse de celle qui prévaut dans les universités, où la recherche en éducation demeure le parent

---

11. Un projet collectif, p. 78..
12. Ibid.
13. Ibid.

pauvre[14]". La mission de recherche dans les collèges reste très liée à la mission de formation qu'elle prolonge et approfondit. Quantitativement importante[15], la recherche pédagogique dans les cégeps est ancrée dans le vécu. Il s'agit d'une recherche-action tournée vers l'invention et l'exploration des besoins ou, encore, soucieuse d'analyser diverses formules pédagogiques, ou encore, désireuse de contribuer à la production de matériel didactique. Cette recherche se poursuit surtout en équipe, sur le terrain. C'est une recherche appliquée qui repose presque entièrement sur le volontariat. Son axe principal a été jusqu'à maintenant le développement institutionnel.

3.3 Les contraintes et les limites de la recherche collégiale

Avant 1981, "toute activité de recherche autre que pédagogique ou institutionnelle était non reconnue pour ne pas dire illégale. C'était le cas des recherches fondamentales, appliquées, industrielles et de certaines recherches-actions[16]". Depuis septembre de cette année-là, le ministre ouvre le programme FCAC (Formation de Chercheurs et Action Concertée) aux chercheurs des cégeps pour une période de trois ans, qui sera ensuite prolongée de deux ans. Le programme ACSAIR (Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue) est mis sur pied. Malgré l'aide gouvernementale, le manque de ressources demeure le handicap principal de la recherche dans

---

14. Paul-Émile Gingras, "Le modèle de la recherche collégiale", dans Prospectives, vol. 21, nos 2-3-4, p. 60.

15. L'auteur de l'article ci-dessus dénombre 300 rapports de recherche de 1972 à 1984. Voir aussi: Direction générale de l'enseignement collégial, Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps, 1981; CADRE, Dossier-souche sur l'innovation pédagogique, 1981.

16. Robert Darlington, "La recherche au collégial: maturité et changement de mentalité" dans Recherche pédagogique et recherche dans les collèges, Prospectives, vol. 21, nos 2-3-4, p. 176.

les collèges. De plus, les mentalités doivent évoluer chez les chercheurs eux-mêmes. Plusieurs professeurs de collèges s'avouent réfractaires à l'implantation de la recherche non pédagogique.

Pour que la situation évolue, il faudra d'abord que la recherche collégiale soit officiellement reconnue. Le Conseil des collèges songeait, dans Le Cégep de demain, à faire introduire la mission de recherche dans la loi des cégeps. Une politique ministérielle de la recherche collégiale et des politiques institutionnelles de recherche-développement favoriseraient un changement de mentalité, en inversant l'idée répandue que la recherche, ce n'est pas pour le collégial. Cette orientation vers l'avenir était largement partagée lors du colloque récent des cadres et gérants des collèges du Québec[17]: que les collèges s'ouvrent davantage à la collaboration avec les universités; qu'ils n'attendent pas le placet des universités pour faire de la recherche. L'avenir de la recherche repose, enfin, sur la complémentarité de la recherche universitaire et de la recherche collégiale puisque l'une et l'autre n'évoluent pas en fonction du même modèle. La recherche et l'enseignement font intégralement partie de la tâche du professeur d'université, ce qui n'est pas le cas au cégep. Par ailleurs, bon nombre de techniques étudiées dans l'enseignement postsecondaire ne sont accessibles qu'au niveau collégial. Ce fait confère, à la recherche dans les collèges, une mission et un devoir particuliers. Dans une intervention récente, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science prévoit un développement de la recherche collégiale autour de trois axes principaux: "la recherche pédagogique, la recherche

---

17. Les cadres devant l'avenir du postsecondaire: complémentarité du collégial et de l'universitaire, Actes du colloque, 30 et 31 octobre 1985.

appliquée dans certains secteurs clés de la technologie et la recherche disciplinaire (ou libre)[18]".

4. Les centres spécialisés: bilan provisoire

La spécificité de la recherche collégiale, en ce qui concerne certaines technologies (aéronautique, textile, papier, métallurgie), donne aux centres spécialisés une place spéciale dans la recherche collégiale. Plus encore, ces centres constituent pour ainsi dire une illustration privilégiée de la cohérence des trois missions de l'enseignement collégial: ils portent, en effet, la formation professionnelle à un niveau d'excellence; ils assument une insertion régionale spécialisée auprès des PME; ils poursuivent une recherche appliquée dans des secteurs clés de la technologie québécoise. Pour compléter le bilan des missions de l'enseignement collégial, on rappelle d'abord les principales étapes de la création des centres spécialisés; on établit ensuite l'état actuel de ces centres.

4.1 Les principales étapes

Comme pour plusieurs autres aspects reliés aux missions de l'enseignement collégial, l'énoncé de politique Les Collèges du Québec marque le début d'une nouvelle étape par la volonté gouvernementale de créer des centres spécialisés dans des secteurs névralgiques de l'économie du Québec. Cette intention ferme de 1978 est réitérée en 1979 et en 1980 dans les Livres vert et blanc sur la recherche scientifique. Le plan de travail du ministère de l'Éducation, daté de la même époque, dont le

---

18. L'enseignement collégial: perspectives 1987-1988. Invervention de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science à la Commission parlementaire de l'éducation à l'occasion de l'étude des crédits du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour 1987-1988, Québec, le 26 mai 1987.

programme ambitieux couvre toutes les dimensions de l'enseignement collégial, prévoit que les premiers éléments des centres spécialisés pourraient se mettre en place dans le cours de l'année 1980-1981. De fait, les six premiers centres spécialisés furent mis sur pied en 1983- 1984: les centres de technologie physique de La Pocatière, du textile de Saint-Hyacinthe, du meuble et bois ouvré de Victoriaville, des pêches maritimes de Gaspésie, de la mode de Montréal (La Salle) et des systèmes ordinés de Sainte-Thérèse. Par la suite, de 1984-1985 à 1985-1986, six autres centres spécialisés s'ajoutent: les centres spécialisés de production automatisée de Jonquière, de technologie minérale de la région de l'Amiante, de robotique de Lévis-Lauzon, de foresterie de Sainte-Foy, de bureautique et de gestion de l'informatique de Montréal (Bois-de-Boulogne) et de métallurgie de Trois-Rivières.

Dans la brochure de lancement du ministère de l'Éducation[19], on trouve, à côté des conditions préalables et des critères présidant à la création des centres spécialisés, le rappel des orientations économiques proposées dans Bâtir le Québec I et II(Le virage technologique). On y énonce surtout la mission d'un centre spécialisé reliée aux trois missions des cégeps. La brochure affirme d'abord la primauté de l'enseignement dans ces centres, puis la spécificité de la recherche appliquée dans certains secteurs de la technologie, enfin l'insertion régionale manifestée sous forme d'aide technique à caractère plus ponctuel. L'information et l'animation contribueront également à mieux aider les entreprises et à susciter l'intérêt du milieu pour le développement des technoiogies professionnelles.

---

19. Ministère de l'Éducation, Les Centres spécialisés dans les cégeps, Québec, 1983.

4.2 Quelques réalisations

De création encore toute récente, les centres spécialisés ont déjà quelques réalisations à leur actif. Ainsi, par exemple, le centre du collège de La Pocatière, le seul à Québec à offrir une spécialisation en acoustique industrielle, dispense des cours de haute technologie, poursuit des études techniques sur les robots industriels, publie des monographies sur les hautes technologies et offre une formation spécialisée à des centaines de travailleurs de l'industrie. Au centre d'ordinique (systèmes ordinés) du Collège Lionel-Groulx, après avoir donné la priorité aux installations, on a pu mettre au point le premier robot québécois ainsi que des contrôles pour les systèmes automatisés d'alimentation des animaux. Le centre spécialisé des pêches maritimes du Collège de la Gaspésie a mis, à son agenda, des recherches appliquées sur la conservation de la chair des crustacés et de l'information technologique sur les nouvelles techniques dans les entreprises et sur les bateaux de pêche. Le centre spécialisé du textile du Collège de Saint-Hyacinthe poursuit des recherches sur le contrôle de la qualité des textiles et sur le développement des produits textiles. Au Collège La Salle de Montréal, le centre de la mode est doté des équipements les plus récents utilisés dans l'industrie; il informe et anime ce secteur par la production et la diffusion de documents sur les techniques utilisées dans la production assistée par ordinateur. Les réalisations du centre spécialisé du meuble et du bois ouvré du Collège de Victoriaville sont principalement axées sur l'aide technique, l'information et l'animation, notamment, par la publication de volumes dans le domaine du meuble.

Quant aux centres créés depuis 1984-1985, le niveau des réalisations est variable. Au Collège de Jonquière, le centre spécialisé de production automatisée développe des programmes d'entraînement complet, fait la promotion des technologies de production automatisée et poursuit des

recherches appliquées, entre autres, dans le développement de logiciels de gestion de production. Malgré les difficultés dans le domaine de l'amiante, le centre spécialisé de technologie minérale du Collège de la région de l'Amiante poursuit des recherches appliquées sur les circuits de traitement de la fibre d'amiante et sur l'élimination des éléments indésirables. Au Collège de Lévis-Lauzon, le centre spécialisé de robotique s'est principalement occupé d'activités d'animation et d'information, notamment, par la publication de textes de vulgarisation. Enfin, les trois centres créés en 1985-1986 présentent des réalisations de divers ordres: le centre de métallurgie du Collège de Trois-Rivières accorde beaucoup d'importance à des projets d'aide technique et de recherche appliquée en lien avec les besoins de l'industrie; le centre de foresterie du Collège de Sainte-Foy dispense plusieurs programmes de formation sur mesure, produit du matériel didactique pour l'enseignement de la foresterie et diffuse le résultat de ses études au moyen d'articles techniques; le centre du Collège de Bois-de-Boulogne en bureautique de gestion de l'information poursuit, pour sa part, des activités reliées à l'ensemble de sa mission: adaptation française de manuels techniques, conseils à des entreprises intéressées à la bureautique, etc.

Ce ne sont là que quelques-unes des réalisations des centres spécialisés, créés en certains cas depuis deux ans seulement. La prise de conscience des possibilités de ces centres est de plus en plus vive. Leur rayonnement s'étend même à une échelle internationale[20]. A partir de leur lancée initiale, ces centres accomplissent diversement leur mission propre en accord avec les missions générales des collèges

---

20. C'est ce qui ressortait des échanges de l'atelier consacré au développement institutionnel lors du colloque de l'Association des cadres et gérants des collèges du Québec d'octobre 1985.

du Québec. L'avenir proche montrera, si, en plus de leur insertion régionale spécifique, ces centres peuvent constituer un facteur de renouvellement de l'ensemble du réseau collégial.

DEUXIÈME PARTIE

L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

CHAPITRE 1: L'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ET LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE

Quatre points sont développés dans ce chapitre. Premièrement on rappelle que les universités québécoises sont diverses et ne constituent pas un "réseau", au sens strict de ce mot. Deuxièmement, quel rapport l'enseignement universitaire entretient-il avec la culture au Québec? Troisièmement, quelle accessibilité les universités du Québec assurent-elles à la collectivité québécoise? Quatrièmement, quelle vision de l'université, des études d'il y a près de dix ans projettent-elles sur l'enseignement universitaire des années 80?

1. Des universités, non un "réseau"

À l'instar de ce qui existe dans les pays de l'OCDE, l'enseignement universitaire québécois ne peut être considéré comme un secteur homogène. Les universités du Québec diffèrent entre elles, par leur origine, leur implantation géographique, leur principale langue d'usage, leurs orientations particulières.

Il peut être intéressant de se rappeler, au départ, la date d'origine des universités, écoles supérieures,instituts de recherche et centres d'études universitaires. McGill University, fondée en 1821, est la plus ancienne université du Québec. Elle est suivie, trente ans après, par la première université francophone, l'Université Laval (1852). Un an plus tard, la communauté anglophone est dotée d'une deuxième université, soit Bishop's University (1853). Deux écoles supérieures francophones naissent plusieurs années après les universités de la première moitié du dix-neuvième siècle: l'École Polylecthnique de Montréal (1873) et l'École des Hautes Études Commerciales (1915). Par la suite, ces deux écoles supérieures seront affiliées à l'Université de Montréal

(1920), qui fonctionnera elle-même de 1876 à 1919 comme succursale de l'Université Laval. Les universités les plus récentes sont fondées plus d'un siècle après les universités les plus anciennes: l'Université de Sherbrooke (1954), l'Université du Québec[1] (1968) et Concordia University (1974).

Ces universités dont l'implantation s'est échelonnée sur plus de cent cinquante ans d'histoire, diffèrent aussi par leur implantation géographique: grands centres urbains; régions où elles sont seules à répondre à des besoins de formation universitaire. Il n'est pas nécessaire d'insister sur les différences culturelles liées à la langue d'origine et d'usage de ces universités. De plus, les orientations particulières de chacune des universités québécoises dépendent à la fois du mandat fondateur inscrit dans leur charte d'origine, de leur implantation géographique et de leur langue d'usage: certaines insistent davantage sur la formation du 1er cycle, d'autres sont orientées d'une manière prédominante vers la recherche, d'autres encore sont imparties de la responsabilité plus explicite de la formation des maîtres.

Cette constatation sur la diversité des universités québécoises disqualifie, à l'avance, toute forme de généralisation trop uniformisante sur l'université ou l'enseignement universitaire. Néanmoins, il demeure possible de passer en revue les principales interventions des dix dernières années dans l'enseignement universitaire au Québec, puisque

---

1. L'Université du Québec (UQ) a été composée, dès les premières années qui ont suivi sa fondation, de plusieurs types d'institions: des universités constituantes en 1969, c'est-à-dire l'UQAM, l'UQTR, l'UQAR, le Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois (1972), l'École nationale d'administration publique (ENAP) (1969), l'École de technologie supérieure (ETS) (1974), l'Institut national de recherches scientifiques (INRS) (1969), l'Institut Armand-Frappier (IAF) (1975) et la Télé-université du Québec (1972).

les universités d'ici partagent quand même des caractéristiques communes. En effet, elles poursuivent en commun les missions universitaires d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités, même si des discussions à propos de chacune de ces missions alimentent toujours la réflexion sur les universités. Elles possèdent des structures administratives et une organisation comparables. Elles développent des programmes de formation semblables, voire compétitifs. Elles entretiennent des rapports étroits avec les corporations professionnelles. Elles exercent une responsabilité sociale en vertu de leurs missions, de leur insertion dans un lieu géographique donné et de leur appartenance à une communauté scientifique nationale et internationale. Enfin, elles constituent un ultime niveau d'étude dans l'ensemble du système d'éducation québécois, pour tous les étudiants, jeunes ou adultes, qui désirent poursuivre des études universitaires, à temps plein ou à temps partiel.

Cependant, malgré ces multiples caractéristiques communes, les universités ne forment pas un véritable "réseau" d'enseignement universitaire. Les appels réitérés d'hommes politiques[2], au cours des années 80, montrent que le regroupement des universités québécoises en réseau est une réalité encore en devenir.

2. Les universités et la culture

Un document gouvernemental[3] précurseur constitue une amorce de relance et de renouveau dans des secteurs névralgiques de la société du

---

2. Voir le chapitre 6 de cette deuxième partie. En 1979, le Rapport Pagé qui fait l'objet du chapitre suivant, reconnaissait qu'il valait mieux parler d'une "constellation" d'établissements reliés par une concertation volontaire.

3. Gouvernement du Québec, La politique québécoise du développement culturel, Québec, 1978, 2 vol.

Québec. En éducation, La Politique québécoise du développement culturel veut rassembler les réformes qui s'annoncent - Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire (1977), Livre blanc sur l'enseignement collégial (4e trimestre 1978) - et ouvrir la voie à des orientations fermes à propos de la formation universitaire et de la recherche scientifique.

Ce caractère inaugural du texte se manifeste par l'esquisse d'un bilan provisoire des réformes des années 60 concernant, entre autres, l'enseignement universitaire. On y met en relief le caractère décentralisé du système d'éducation en rappelant que c'est aux commissions scolaires, aux cégeps et aux universités, qu'est confiée la tâche de promouvoir l'égalité des chances. La création des cégeps et des constituantes de l'Université du Québec est vue comme un progrès favorisant l'accessibilité du plus grand nombre possible de personnes à des études supérieures. Cependant, force est de constater, lit-on dans la politique, que des pas importants restent à franchir pour faciliter l'accès aux études de clientèles particulières comme celles qui éprouvent des handicaps ou encore celles qui proviennent de milieux socioéconomiquement faibles.

Certes, constate le texte gouvernemental, l'enseignement universitaire offre, déjà en 1978, une gamme variée de programmes de formation, au premier cycle, aux deuxième et troisième cycles, mais le gonflement de l'administration et la bureaucratisation syndicale risquent d'alourdir un système de plus en plus énorme et complexe. Ce n'est là qu'un exemple des multiples contradictions et conflits de valeurs attribués à l'enseignement public. L'université a dû affronter, au cours de la décennie précédente, des défis considérables comme l'augmentation rapide des effectifs étudiants et, en conséquence, la part de la contribution de l'État au financement des établissements d'enseignement supérieur s'est considérablement accrue. L'État, conclut le texte gouvernemental, est donc en droit d'exiger des administrations universitaires

le respect de normes relativement uniformes dans l'utilisation de fonds publics. Le texte gouvernemental signale d'autres problèmes de l'enseignement universitaire comme la difficulté d'en arriver à une coordination entre l'université et le marché du travail.

Comme première solution aux problèmes de la formation, le Gouvernement est d'avis qu'il y a lieu de revaloriser les structures de base dans les universités, notamment, les départements. Il considère aussi qu'il faut, en priorité, consolider et approfondir des apprentissages authentiques à tous les niveaux d'enseignement et, particulièrement, en établissant plus de cohérence dans les programmes de formation universitaire. Enfin, il entend favoriser une accessibilité de l'enseignement tout au long de la vie par une mise en valeur de l'éducation permanente ouvrant sur d'autres lieux d'éducation que l'école, en évitant que l'égalité des chances ne soit confondue avec la perspective d'un diplôme universitaire distribué à tous.

La promotion de la culture québécoise, affirme le texte gouvernemental, passe en premier lieu par la mise en place d'une politique de la recherche scientifique. Il constate, d'abord, que l'université a été pour le Québec francophone, le berceau de la recherche scientifique et qu'encore en 1978 une partie importante du potentiel scientifique francophone est concentrée dans le secteur universitaire. Pourtant, une exigence nouvelle s'affirme de plus en plus: la recherche n'est pas seulement considérée sous l'angle de la production de connaissances nouvelles, mais comme utilisation de connaissances existantes orientées vers le développement économique et social. Or, lit-on dans le texte gouvernemental, la recherche francophone est trop absente de la recherche industrielle et les activités de recherche en milieu gouvernemental sont relativement faibles en proportion des crédits utilisés par la recherche universitaire. De plus, les structures mises en place depuis 1971 seraient peu efficaces et les bribes d'une politique scientifique

québécoise laisseraient l'État du Québec dans une complète dépendance à l'égard de l'État fédéral. De là, survient la nécessité d'une orientation plus ferme de la recherche scientifique tant dans le secteur de la recherche universitaire que dans ceux de la recherche gouvernementale et de la recherche industrielle. Tout en reconnaissant la pertinence de la recherche "libre" en vue de la création de connaissances nouvelles, l'esquisse d'une politique à venir insiste sur les urgences d'une recherche "orientée" qui ne se limite pas aux sciences de la nature, mais qui contribue également à l'avancement des sciences sociales. La recherche scientifique devrait enfin éclairer l'État lui-même dans l'élaboration et la détermination de ses propres politiques.

3. L'accessibilité de l'enseignement universitaire et la responsabilité sociale des universités

Alors que le Gouvernement se réserve l'étude de la recherche universitaire[4], une commission d'étude[5] est chargée d'étudier les autres aspects de l'enseignement universitaire: l'université et la société québécoise, les indicateurs de l'avenir, l'organisation du système universitaire, la formation et le perfectionnement des enseignants.

Les travaux de la Commission d'étude[6] n'ont pu être rassemblés dans un document unique et intégré. C'est pourquoi il est possible de

---

4. Voir le chapitre 5 de la présente revue documentaire.

5. Commission d'étude sur les universités, Québec, 1979. Le rapport de la Commission est, en réalité, formé de quatre rapports séparés, dont l'un comporte trois tomes.

6. La Commission d'étude sur les universités poursuit ses travaux pendant 22 mois (de juillet 1977 à mai 1979). En raison de la multiplicité des rapports des comités de la Commission, on peut difficilement attribuer l'ensemble à un seul auteur. On désignera donc seulement chaque rapport de comité du nom de son président ou de sa présidente.

traiter séparément les textes des comités qui ont assumé les différents thèmes étudiés. Ces thèmes contiennent les aspects importants de l'enseignement universitaire et seront, à l'occasion, complétés par d'autres textes.

Le Comité Wilhelmy[7] a pour objet l'étude de l'université et de la société québécoise. Pour le comité, la question centrale est la suivante: le développement de la société est de plus en plus conditionné par le développement des connaissances et celui de leur utilisation. C'est pourquoi, il centre son propos sur la démocratisation des connaissances, sur l'accès des individus et des groupes à des connaissances produites et transmises par l'université et met l'accent sur la formation universitaire de premier cycle. Corrélativement, il insiste sur la responsabilité sociale de l'université. Cette responsabilité n'est pas immuable: elle s'est modifiée dans le temps, selon l'évolution historique des universités; elle s'exerce encore maintenant en fonction des caractéristiques différentes des universités.

3.1 L'accessibilité de l'enseignement universitaire

L'accessibilité de l'enseignement universitaire occupe l'espace de quatre des cinq chapitres du Rapport Wilhelmy et est traitée sous les angles suivants: l'accès aux divers établissements, l'accès à une formation de qualité, l'accès des diplômés au marché du travail, l'accès des groupes aux services universitaires.

---

7. Commission d'études sur les universités, Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, (Rapport Wilhelmy), Québec, 1979.

   D'entrée de jeu, ce comité reconnaît le nombre impressionnant d'études et de documents sur l'université qui n'ont pas eu de suites concrètes.

Premièrement, une grave question tiraille les sociétés du monde occidental: pourquoi ne pourraient pas être admis à l'université tous ceux qui ont les aptitudes nécessaires? Malgré les progrès accomplis dans les pays de l'OCDE, des restrictions importantes frappent encore trop d'individus qui ont les aptitudes requises et les règles d'accès ne sont pas adéquates pour tous.

Selon le comité Wilhelmy, cette constatation générale vaut pour le Québec où il existe des écarts entre les différentes classes sociales. De plus, le Québec n'a pas encore suffisamment réduit l'écart qui existe entre les universités d'ici et celles d'autres sociétés et le rattrapage des universités francophones par rapport aux universités anglophones, notamment au niveau des études supérieures, est loin d'être terminé. Ces retards sont dus, de l'avis du comité, à des facteurs personnels (goûts, aptitudes), culturels et économiques. Ils seraient aussi attribuables à des facteurs de système: la présence des universités en région périphérique, les règles[8] d'entrée, de cheminement et de sortie des étudiants, les services de diffusion, d'information et de conseil. C'est surtout sur les règles d'entrée, de cheminement et de sortie que le système devrait intervenir pour éviter, par exemple, des anomalies consistant à faciliter l'entrée à un adulte possédant une équivalence, tout en la restreignant au détenteur d'un DEC professionnel ou d'un DEC général avec les mauvais "prérequis". Selon le comité, il faudrait donc axer le droit d'entrée sur le cheminement de l'étudiant plutôt que sur les "prérequis" d'un programme.

En deuxième lieu, le comité souligne un aspect important qui conditionne la qualité de la formation universitaire: un étudiant ne s'inscrit pas à proprement parler à une université, mais à un programme, c'est-à-

---

8. Voir le chapitre 3.

dire à un ensemble de cours conçus et ordonnés en vue d'une formation déterminée: programme de génie civil, programme d'économique[9]... La qualité de la formation dépend donc du niveau vraiment universitaire du programme, de sa capacité de répondre au profil de formation des étudiants, de l'équilibre et de l'intégration de la formation théorique et de la formation pratique. Sur le premier point, il apparaît clair que le niveau universitaire se situe après treize années d'études normalement complétées au niveau collégial, mais il est moins sûr qu'on parvienne à éliminer le double emploi entre les programmes du collège et ceux de l'université. Quant au profil de formation, il devrait permettre d'orienter la formation de l'étudiant à travers la multiplicité des programmes[10] qui concourent à l'acquisition de compétences déterminées. Enfin, l'équilibre à établir, dans la préparation professionnelle, prolonge l'idée d'une formation de 1er cycle soucieuse d'éviter la surspécialisation.

En troisième lieu, l'accès des diplômés de l'université au marché du travail est vu comme investissement social et économique. Cependant, la conjoncture économique difficile conduit à une situation de sous-emploi, une main-d'oeuvre hautement qualifiée ou surqualifiée. Ce phénomène pousse à s'interroger sur deux types de solution: l'une à trait à la formation elle-même qui devrait être suffisamment polyvalente pour faire face à la réalité de la substitution des emplois et de la mobilité professionnelle; l'autre porte sur la nécessité de planifier la main-d'oeuvre en utilisant l'un ou l'autre des modèles existants dans d'autres sociétés et basés soit sur la demande sociale, soit sur la précision des besoins, soit sur l'analyse des coûts bénéfices d'une

---

9. Voir Rapport Wilhelmy, p. 27.

10. Le comité dénombre cinq types de programme: le programme spécialisé; le programme avec majeure et mineure; le programme avec majeure seulement; le programme de diplôme ou de certificat; le programme général.

formation universitaire. Le comité manifeste son désaccord avec le contingentement pratiqué dans certaines professions et ne croit pas davantage à une planification étatique. Il prône plutôt un système axé sur le choix de l'étudiant qui devrait être largement appuyé par une information diffusée par un organisme central responsable d'une banque de données constamment mise à jour. Néanmoins, il ne se refuse pas à des mesures incitatives pour mieux faire connaître les secteurs et les spécialités dont les besoins seraient plus pressants.

Quatrièmement, le comité veut dépasser le discours théorique sur la fonction sociale de l'université, tendance qui était apparue lors des consultations. Reconnaissant l'ambiguïté qui entoure les mots "services à la collectivité", le comité se montre sympathique à l'idée de services à des groupes démunis face à l'accès aux connaissances et à propos desquels il convient de parler de promotion collective beaucoup plus que de promotion individuelle. Il s'agit donc de mettre en évidence le problème de l'inégalité des groupes devant le savoir et les difficultés d'accès aux connaissances dans la société. C'est pourquoi le comité propose aux universités une série d'objectifs axés sur l'accessibilité des sources scientifiques et techniques et sur la disponibilité de ressources humaines, matérielles et financières, tout en leur demandant d'éviter les pièges techno-bureaucratiques, un interventionnisme trop patent et le dédoublement avec les cégeps. Intuitivement, le comité est d'avis qu'un financement direct des groupes démunis leur fournirait la latitude nécessaire pour créer eux-mêmes un accès équitable aux sources de connaissances.

3.2 La responsabilité sociale des universités

Ces réflexions et propositions conduisent naturellement le comité à traiter de la responsabilité sociale des universités, qu'on pourrait définir de la manière suivante: devoir de rendre des comptes sur sa

gestion, en justifant les orientations prises et en évaluant les résultats de ses actions par rapport aux objectifs poursuivis. Une telle responsabilité devrait être applicable à l'ensemble de l'institution et à chacun des membres qui la composent. Dans le système universitaire, la responsabilité sociale n'est pas directement sous le contrôle de l'État, bien que ce dernier finance les universités à 90%; le contrôle est décentralisé et repose sur la confiance accordée à l'auto-contrôle des établissements. Après avoir analysé les nombreuses composantes de la rentabilité et de la productivité des universités, le comité en vient à la conclusion que le système actuel doit être amélioré. En s'appuyant sur les mémoires reçus en consultation, ne faudrait-il pas resituer les exigences de l'autonomie des établissements universitaires par rapport à une intervention plus nette de l'État pourvoyeur afin de mieux assurer les objectifs d'accessibilité et d'égalité ainsi que l'exercice des responsabilités sociales? L'analyse débouche, en fin de compte, sur des modifications au mode de financement gouvernemental en usage dans les universités, notamment sur l'instauration du principe de l'aide sélective tant aux étudiants qu'aux établissements, à partir de critères à définir. Les questions centrales de l'accessibilité et de la responsabilité sociale retenues par le comité d'étude sur l'université et la société québécoise renvoient donc à un autre thème dominant d'un bilan sur l'enseignement universitaire, soit le financement[11] des universités, sur lequel le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire s'étend longuement.

4. Une vision de l'université pour les années 80

La Commission d'étude sur les universités disposait d'un vaste mandat dont le but explicite était non seulement "d'établir le bilan" de "l'enseignement supérieur québécois", mais aussi de "clarifier certains

---

11. Voir le chapitre suivant.

choix pour l'avenir prévisible[12]". Pour remplir ce mandat, le comité de coordination (Rapport Angers[13]) enracine son propos dans une vision idéale de l'université. Il cherche ensuite, en vue de dégager les indicateurs de l'avenir des universités, à identifier les tendances générales qui traversent la société de la fin des années 70. Enfin, il dégage les tendances qui seraient les caractéristiques de la vie des universités au tournant des années '80 et les orientations[14] qui en découlent.

4.1 Une vision idéale de l'université

La vision idéale de l'université, mise de l'avant dans le Rapport Angers, renvoie à une tradition humaniste. Le rapport qualifie l'université d'"entreprise à visée essentiellement éducative et culturelle". Le rôle de l'université consiste à exercer l'activité intellectuelle dans les domaines de la science et de la technique, de la connaissance de l'homme et de la société, des études partagées sur des questions lourdes de conséquences pour les personnes et les groupes de divers milieux. La conception de l'université est donc fondée sur une inspiration du passé qui devrait animer l'avenir: l'intensité et la qualité de la vie intellectuelle vécue dans des cellules de base, des communautés d'étude et de recherche groupant enseignants et chercheurs, étudiants jeunes et adultes. Une telle vision de l'université s'accompagne d'une prise de position sur les missions de l'université et sur sa fonction sociale. Le rapport insiste sur les deux missions traditionnelles d'enseignement et de recherche attribuées à l'université et

---

12. Commission d'étude sur les universités, Document de consultation, 1978, p. 6.

13. Commission d'étude sur les universités, Comité de coordination, Québec, 1979.

14. Les orientations suggérées par le comité de coordination reprennent les convictions des auteurs sur la vision de l'université en les appliquant à des aspects plus pratiques reliés aux tendances précédemment analysées.

préfère ne pas retenir la troisième mission d'origine plus récente, dite de "service à la collectivité". Pour le comité de coordination, ce sont les deux missions d'enseignement et de recherche qui assurent la fonction sociale de l'université, sans qu'il soit nécessaire de faire appel à des activités de services publics distinctes.

Cette position du comité de coordination alimente un débat qui est loin d'être clos aujourd'hui et dont les implications ne sont pas purement théoriques, dès lors que l'idéal prend corps dans une organisation universitaire.

4.2 Quatre tendances générales de la société à la fin des années 70

A partir de cette vision de l'université, le Rapport Angers recherche les indicateurs de l'avenir à travers des faits observables, des tendances reliées à des choix politiques. Quatre tendances générales semblent se profiler à l'horizon des universités.

Une première tendance, selon le comité, a trait à la modification des rapports qui se tissent entre l'université, la société et l'État. L'université fait face à une société de plus en plus exigeante et qui attend des résultats à la suite de l'utilisation des comptes publics. De plus en plus dépendantes du financement de l'État, les universités doivent veiller à maintenir la liberté académique de la communauté universitaire et l'autonomie des établissements. La limitation des coûts de l'enseignement supérieur constitue la deuxième tendance décelable, au Québec et ailleurs. La bureaucratisation de l'organisation universitaire introduirait, comme troisième tendance générale, une rationalité extérieure à celle de l'enseignement et de la recherche. Enfin, la syndicalisation des professeurs d'université, dont les premières accréditations remontent à 1971, représenterait un quatrième phénomène général qui marquerait désormais la vie universitaire.

4.3 Quelques tendances particulières

A côté de ces phénomènes d'ordre général, des tendances particulières seraient caractéristiques de la vie des universités au tournant des années 80. La tendance à la spécialisation, toujours présente dans les universités appelées à former des professionnels, serait graduellement relayée par une tendance à l'interdisciplinarité dans la formation. Par rapport aux étudiants, trois tendances se dessineraient: la diversification des clientèles conduirait à des perspectives de plus en plus pluralistes; on assisterait à un renversement de la proportion des étudiants à temps plein et des étudiants à temps partiel en faveur de ces derniers qui composent, déjà en 1978, la moitié de l'effectif des inscrits à l'université; le marché du travail ne serait plus en mesure d'absorber l'entière promotion universitaire et il en résulterait un sous-emploi lié à une surqualification. Du côté des professeurs, il faut s'attendre à un corps professoral dont la moyenne d'âge sera élevée, ce qui aura pour conséquence de limiter considérablement les postes ouverts aux jeunes professeurs et, corrélativement, d'augmenter le nombre de chargés de cours. Enfin, la diversité, reconnue dès l'origine des universités du Québec, irait s'accentuant en fonction même des clientèles diversifiées et des attentes nombreuses résultant de la démocratisation de l'enseignement universitaire.

4.4 "L'université québécoise des années 80"[15]

La vision de l'université mise de l'avant par le comité de coordination (Rapport Angers) est loin de faire l'unanimité.

---

15. Ce titre reprend celui d'un document du Conseil des universités qui analyse et critique les rapports de trois des comités de la commission d'étude sur les universités, soit le comité de coordination, le comité sur l'université et la société québécoise, le comité sur l'organisation du système universitaire (partie I). Il s'agit de l'avis du Conseil des universités du 7 mars 1980, intitulé L'université québécoise des années 80.

Premièrement, cette vision n'est pas partagée par les deux comités dont l'objet d'étude est l'université et la société québécoise, d'une part, l'organisation du système universitaire, d'autre part. Le rapport Wilhelmy (université-société) définit l'université comme "le lieu où s'élaborent et se transmettent les connaissances les plus avancées et les plus spécialisées[16]". Ce comité semble mettre en doute la vision idéale d'une université identifiée à une communauté de chercheurs. Au lieu de retenir le modèle d'une université de recherche, il affirme même que le "savoir professionnalisé" ... "est de loin le lien le plus concret qui existe entre l'université et la société[17]". Une telle vision se situe manifestement à l'opposé de celle du Rapport Angers. Le Rapport Pagé sur l'organisation du système universitaire voit l'université comme une grande organisation moderne. "L'université ne représente plus la petite communauté de vie où les rapports sont très personnalisés et où les communications entre membres sont faciles et empreintes de chaleur humaine[18]." À partir de l'examen concret des vastes campus universitaires, ce même comité conclut de la manière suivante: "Continuer de croire que l'université est un lieu privilégié où les relations seraient d'un ordre différent du reste de la société est bien peu réaliste et s'oppose nettement au concept d'une université plus démocratique[19]".

Deuxièmement, face à ces contradictions, le Conseil des universités porte un jugement sévère sur les trois rapports. Il reconnaît que le

---

16. Op. cit., p. 6.

17. Ibid., p. 36.

18. COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Québec, 1979, partie II, p. 25.

19. Ibid., partie III, p. 147.

mandat initial de la Commission d'études sur les universités peut expliquer en grande partie l'incohérence des résultats des comités pris séparément. Néanmoins, il trouve que la vision de l'université prônée par le comité de coordination de la C.E.U. (Commission d'étude sur les universités) est réductrice. "On a le sentiment, à la lecture du document, que bien loin que d'être soumis à l'épreuve des faits, ces paramètres philosophiques commandent de façon assez unilatérale la lecture historique et socio-économique de la réalité universitaire poursuivie par le comité. Il en résulte une vision déductive - une sorte de modèle réducteur de l'université dont on peut penser qu'il n'est ni assez validé, pour ce qui touche l'explication du passé, ni suffisamment congruent avec la réalité présente de l'institution universitaire[20]". En définitive, le Conseil des universités semble se sentir beaucoup plus à l'aise avec la vision de l'université véhiculée par le comité sur l'organisation du système universitaire. Il insiste sur le caractère multiforme de l'université moderne et remet à l'ordre du jour les objectifs qu'il avait lui-même énoncés en 1972[21]. Pour ce qui est de l'accessibilité de l'université, le Conseil des universités confirme et complète les propos du rapport Wilhelmy.

---

20. Conseil des universités, L'université québécoise des années 80, p. 15.

21. Voir: Conseil des universités, cahier II, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur, 1972.

CHAPITRE 2: L'ORGANISATION DU "SYSTÈME UNIVERSITAIRE"

Deux aspects complémentaires de l'organisation des universités sont traités dans le rapport du comité d'étude, aussi appelé "Rapport Pagé[1]": les champs communs à l'ensemble des universités considéré comme "système"; la gestion interne des universités. Un troisième aspect, sur la vie universitaire et les étudiants, est considéré pour lui-même dans le chapitre suivant.

1. Les champs communs à l'ensemble des établissements universitaires

Trois champs concernent l'ensemble des établissements québécois voués à l'enseignement et à la recherche universitaires: le financement, le contrôle ou l'évaluation, la coordination et la planification.

1.1 Le financement

Après plusieurs méthodes de subventions utilisées au cours des décennies précédentes, le financement des universités est assuré par l'État en vertu de ce qu'on appelle la "méthode historique", qui adopte, comme base de calcul, les dépenses réelles enregistrées par les établissements en 1969-1970. Opérationnelle depuis 1971-72, cette méthode rassemble une série d'opérations complexes: les subventions de fonctionnement réparties en cinq grandes masses budgétaires (personnel professionnel et de direction de la fonction d'enseignement, personnel professionnel et de direction des autres fonctions, personnel de soutien,

---

1. Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, (Rapport Pagé), Québec, 1979.

autres dépenses incluant entre autres les services publics, avantages sociaux); l'indexation de ces masses budgétaires; les ajustements de croissance calculés en fonction des variations des étudiants "équivalent temps complet" (E.E.T.C.[2]) les corrections supplémentaires pour les réseaux institutionnels (Université du Québec et ses constituantes); les cas particuliers (v.g. nouveaux programmes); les transferts d'une masse budgétaire à l'autre; les déficits.

Plusieurs critiques ont été formulées à l'encontre de cette méthode historique. Elle aurait eu un effet inflationniste, au lieu de diminuer les coûts de l'enseignement universitaire à mesure qu'augmentait le nombre des étudiants. Au lieu de rétrécir l'écart avec l'Ontario, le rattrapage serait en perte de vitesse, parce que la méthode historique n'établirait pas les distinctions requises entre les diverses catégories d'enseignements ou de programmes. La méthode historique aurait favorisé certaines universités en raison de la proportion des clientèles peu coûteuses (grands groupes, peu d'équipements, temps partiel), alors que d'autres universités étaient pénalisées en développant des secteurs plus spécialisés et moins "rentables". Elle servirait davantage les établissements en décroissance puisque les opérations d'ajustement de croissance étaient loin de subventionner les universités concernées à 100%, si bien que les subventions moyennes par étudiant des universités en croissance ne cesseraient de diminuer par rapport à celles des universités stabilisées. En corrolaire, la méthode historique contredirait les objectifs avoués d'accessibilité et serait loin de favoriser l'excellence et l'équité dans le réseau. La comptabilité des inscriptions étudiantes pour l'établissement des EETC aurait conduit à des surévaluations dues à la façon de comptabiliser les temps partiels. Notons encore, parmi d'autres critiques, l'annuité du financement qui

---

2. Étudiant équivalent temps complet, c'est-à-dire le quotient obtenu à la suite de la division de la masse des revenus de scolarité par le taux des droits de scolarité de l'étudiant régulier à temps complet.

inciterait à restreindre les engagements de professeurs en fonction d'une croissance prévisible et à procéder à l'emploi "abusif" de chargés de cours.

En fin de compte, ces critiques tendraient à démontrer que l'État contredirait, par son mode de financement, les objectifs qu'il met de l'avant pour constituer un véritable "réseau universitaire": allier l'autonomie des établissements à une saine concurrence, par une volonté affirmée de continuité dans le financement, par une volonté affirmée d'ajuster les budgets à la croissance des coûts et des effectifs étudiants, par une volonté d'assurer l'accessibilité et l'excellence, etc. C'est pourquoi, face aux problèmes reliés à la méthode historique, le comité recommande une nouvelle méthode de financement des universités fondée sur des calculs différenciés. Le Conseil des universités avait déjà, pour sa part, recommandé comme prioritaire "l'élaboration d'une politique de financement plus adaptée aux besoins du réseau et au contexte des restrictions budgétaires des années à venir[3]".

1.2 Le contrôle ou l'évaluation

Le comité sur l'organisation du système universitaire constate qu'il n'y a pas, à proprement parler, de mécanisme formel de contrôle ou d'évaluation du degré de réalisation des objectifs poursuivis dans l'enseignement universitaire. Néanmoins, il existe des opérations sectorielles d'évaluation qui se réalisent au moment de l'étude de certains projets impliquant un financement par l'État: projets de modification ou de création de programmes d'enseignement, projets de

---

3. Conseil des universités, Avis au ministre de l'Éducation sur le financement du réseau universitaire 1979-1980, avis no. 78.5, 13 décembre 1978.

4. Voir le chapitre 6.

recherche, financement des établissements et des étudiants. Les établissements universitaires procèdent eux-mêmes à des évaluations informelles qui donnent une certaine image de l'ensemble dans la mesure où elles livrent des données comparatives.

Cette situation n'est pas sans problème, puisque la configuration d'ensemble n'apparaît qu'à partir d'indicateurs particuliers. Et encore, ces indicateurs ne sont pas traités en fonction de critères reçus. On aboutit donc à des malentendus, à des évaluations trop partielles pour avoir des effets réels. La confusion règne à propos de la signification des statistiques qui semblent avoir pour but d'illustrer la croissance des établissements en nombre d'étudiants et d'enseignants par année, en nombre de programmes et de diplômes décernés, en montants de subventions accordées pour la recherche. De plus, ces évaluations semblent voiler des divergences importantes qui subsistent sur la nature des grands objectifs des établissements universitaires, dont la cohérence et la pertinence seraient pourtant essentielles à l'existence d'un "réseau universitaire" identifiable. En effet, si l'on convient généralement que l'enseignement universitaire doit s'employer à produire des connaissances nouvelles, à former des spécialistes, à importer au Québec des découvertes scientifiques faites à l'étranger, l'unanimité n'est plus aussi claire lorsqu'il s'agit de déterminer quels spécialistes il faut former, quelles connaissances nouvelles il faut explorer...

Selon le comité, la recherche de solution se heurte au refus d'une évaluation systématique. Plusieurs objections sont soulevées à l'encontre d'une évaluation d'ensemble des établissements universitaires. On prétend qu'une telle évaluation risquerait de faire le jeu des grands monopoles capitalistes et d'accroître leur prise sur le "système universitaire". On s'oppose à une évaluation systématique, parce qu'elle amènerait les universitaires à faire ce qu'autrement ils ne

feraient pas et parce qu'elle contribuerait à la mise en place de standardisations réduisant l'autonomie des unités de base dans les universités. A ces arguments d'ordre politique, s'ajoutent des raisons d'ordre économique, puisqu'un mécanisme rigoureux d'évaluation supposerait une batterie de contrôles et de contrôleurs. S'ajoutent aussi des raisons d'ordre méthodologique, puisque l'université, selon l'idéal qui l'habite, n'est pas une usine, mais tend à être "un lieu où s'exerce sans contrainte l'expérience de l'esprit[6]".

Malgré ces objections, le Comité sur l'organisation du système universitaire juge qu'il est important de faire une évaluation systématique des "impacts" et des "performances[7]" dans tous les domaines de l'activité universitaire. En même temps qu'il convie les universités à entreprendre une réflexion sérieuse sur l'évaluation dans une perspective de responsabilité sociale, le comité recommande: que les organismes extérieurs à l'université, chargés de l'évaluation du "réseau universitaire" québécois, confèrent un caractère formel à cette évaluation; qu'ils fassent connaître publiquement, à tous, les objectifs qu'ils lui assignent ainsi que les critères, les indicateurs et les points de repère dont ils se servent pour effectuer cette évaluation; enfin, qu'ils diffusent les résultats de l'évaluation[8].

1.3 La coordination et la planification[9]

L'examen, par le comité Pagé, de l'ensemble des établissements universitaires révèle qu'il existe de nombreux objets de coordination et de

---

6. Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, partie I, p. 54.

   Le Rapport Pagé entérine ici la vision idéale de l'université prônée par le comité de coordination.

7. Impact: réalisation efficace des objectifs assignés.
   Performance: mesurée par l'efficience, c'est-à-dire le rapport entre le moindre coût et une production maximale.

planification et que de nombreux organismes interviennent dans l'organisation universitaire. Le comité identifie les principaux domaines suivants qui doivent faire l'objet d'une planification et d'une coordination: la définition des grands axes de développement des établissements, le choix des programmes d'enseignement, la détermination des priorités dans les programmes de recherche. Outre ces grands pôles de coordination et de planification, il signale les politiques d'admission et de certification des étudiants, le développement des ressources humaines, le soutien à l'enseignement et à la recherche, les supports à la qualité de la vie universitaire, les services à la collectivité. Il constate aussi que plusieurs organismes interviennent plus ou moins directement dans le "réseau universitaire": le ministère de l'Éducation et la Direction générale de l'Enseignement supérieur[10], le Conseil des universités, la Conférence des recteurs et principaux des universités du Québec (CREPUQ), l'Université du Québec (par rapport à ses constituantes), le Conseil supérieur de l'éducation (par sa commission de l'enseignement supérieur). Il signale encore les autres ministères, les conseils de recherche, les corporations professionelles, les associations d'établissements, les associations syndicales, professionnelles et savantes.

Le comité Pagé fait ensuite le bilan des années 70. Parmi les points de planification et de coordination, certains connurent des développements intéressants bien que toujours perfectibles. On parvint, par exemple, à mettre sur pied un système informatique d'information et de gestion des universités; chaque établissement déploya des efforts pour

---

8. Voir: Rapport Pagé, partie I, pp. 55-56.

9. On peut définir la planification comme la détermination des objectifs et la coordination comme la répartition des tâches et des ressources en vue de ces objectifs à atteindre.

10. En 1979, au moment où le comité Pagé fait son rapport, cette direction n'a pas encore changé de nom.

favoriser l'information et l'orientation des étudiants. Par ailleurs, des résistances continuèrent à s'exprimer face aux demandes d'information du ministère jugées excessives par les universités. Dans d'autres domaines, les efforts consentis laissent encore beaucoup de place à l'espoir d'améliorations possibles à la fin des années 70. Le comité signale, dans les opérations de soutien à l'enseignement et à la recherche, des dédoublements coûteux d'équipements (v.g. bibliothèque et services audio-visuels), des incompatibilités incompréhensibles (v.g. des systèmes informatiques qui ne peuvent communiquer entre eux) et des proliférations compétitives dans le domaine de l'édition savante (v.g. les presses universitaires). Dans le domaine des programmes d'enseignement, il critique la lourdeur excessive des mécanismes d'approbation des programmes, les chevauchements entre les programmes du collégial et ceux du premier cycle universitaire, malgré les travaux du CLESEC[11].

A des titres divers, les organismes les plus engagés dans le "réseau" se sont employés à tracer les avenues d'une planification et d'une coordination. Le comité souligne les stratégies triennales développées par la Direction générale de l'enseignement supérieur jusqu'à l'orée des années '80, les réflexions de la CREPUQ sur la planification dans les universités, les efforts de l'Université du Québec dans l'organisation de ses constituantes. Il met notamment en relief les opérations "grandes orientations des établissements" suscitées par la diffusion

---

11. Comité de liaison enseignement supérieur - enseignement collégial. Ce comité a conservé son sigle même si l'Enseignement supérieur comprend l'enseignement universitaire et l'enseignement collégial, depuis le milieu des années 80.

des cahiers I, II, III, IV du Conseil des universités[12]: ces opérations visaient à renforcer l'idée d'un "réseau universitaire" et elles incitaient à la cohérence des objectifs de développement, pardelà la concurrence entre les établissements. Pour ce qui est de la planification et de la coordination de la recherche universitaire, il faudra attendre l'énoncé[13] de politique de 1980, même si le Conseil des universités est intervenu sur le sujet en 1974.

Malgré les efforts tentés, le comité sur l'organisation du système universitaire conclut qu'au tournant des années 80 la planification et la coordination du "réseau universitaire" ont à peine dépassé le stade du discours écrit. C'est pourquoi le comité fait plusieurs recommandations qu'il juge aptes à améliorer l'organisation du réseau universitaire: 1°) création d'un ministère des universités[14] qui aurait juridiction sur tous les établissements d'enseignement et de recherche universitaires et qui devrait exercer ses responsabilités et ses pouvoirs dans les domaines de la planification, de la coordination, du financement et de l'évaluation; 2°) élaboration et promulgation d'une loi des universités qui confirmerait la diversité des chartes et statuts des universités, clarifierait les droits et responsabilités qui

---

12. Le Conseil retient trois objectifs généraux reliés aux missions d'enseignement et de recherche et esquisse prudemment l'orientation d'une troisième mission de services à la collectivité. Il énonce aussi des objectifs particuliers comme l'accessibilité, la diversité et la souplesse des modes d'apprentissage et des structures d'enseignement, la qualité des méthodes pédgogiques, le développement des enseignements autres que ceux dits réguliers, la coodination entre le collège et l'université, le rôle des études de premier cycle, le développement des études avancées, la participation des étudiants et des professeurs, le rôle des administrations.

13. Voir le chapitre 5.

14. Le comité a évoqué la création d'un ministère des collèges et universités au cours de ses travaux, mais n'a pas retenu cette piste, croyant qu'il aurait de la sorte outrepassé son mandat.

découlent de leur appartenance à un "réseau" financé en majeure partie par des fonds publics et préciserait les règles qui doivent régir les rapports entre les universités et les organismes centraux de planification, de coordination et d'évaluation du "réseau"; 3°) maintien et renforcement des pouvoirs consultatifs du Conseil des universités, ce qui amènerait, notamment, la dissolution du comité conjoint[15] des programmes.

1.4 Quelques indices sur la situation des années 80

Le bilan du rapport Pagé est-il toujours valable en 1987? Il n'est pas aisé de le vérifier. Il faudrait vraisemblablement reprendre les principaux éléments de ce rapport dans une nouvelle étude. On peut tout au plus signaler quelques points, à titre d'indices, sur certains aspects relevés par le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire.

Sur le financement des universités, l'une des clés importantes pour la compréhension du système universitaire, le Conseil des universités est intervenu, à plusieurs reprises, à la suite de la Commission d'études sur les universités. En 1985-1986, il faisait la constatation suivante: "Le mode de calcul des subventions de fonctionnement des universités demeure toujours la méthode historique... L'an dernier, le ministère a produit une première analyse des bases de financement concluant à la nécessité de procéder à des redressements... Le Conseil des universités veut signifier ici toute l'importance qu'il attache à la

---

15. Comité formé par neuf personnes désignées conjointement par le Conseil des universités et la Direction générale de l'enseignement supérieur et chargé d'apprécier la qualité et l'opportunité de programmes d'enseignement universitaire.

    Ce comité ne sera dissous qu'au printemps 1982, au profit d'une juridiction exclusive du Conseil des universités.

poursuite de ces travaux dans le but d'en arriver le plus rapidement possible, à la révision de ces bases de financement[16]".

Sur la planification et la coordination, comme sur le financement, le chapitre 6 de la deuxième partie de la présente revue documentaire apporte quelques compléments, postérieurs au rapport Pagé.

Quant à l'évaluation, on peut dire que le Conseil des universités a régulièrement poursuivi son rôle dans l'approbation des programmes de formation. Ce conseil a même entrepris l'évaluation de grands secteurs de l'université, ce dont on fait état, par exemple, dans le chapitre 4 de la deuxième partie de la présente revue documentaire. Cependant, on ne voit pas encore de traces d'une évaluation qui aurait l'envergure de celle que recommande le comité Pagé en 1979.

2. La gestion interne des universités

Le Rapport Pagé poursuit en trois temps l'étude[17] de la gestion interne des universités, dont il reconnaît l'extrême complexité. Il présente d'abord l'université comme une grande organisation de la société d'aujourd'hui. Il analyse ensuite les problèmes de cette organisation. Enfin, il s'emploie à rechercher des solutions à ces problèmes.

---

16. Conseil des universités, Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la science et de la technologie sur le financement du système universitaire pour l'année 1985-1986, le 19 avril 1985, p. 13.

17. Des questions auxquelles le rapport aurait voulu apporter une plus grande attention sont traitées en annexe de l'étude, comme, par exemple, les activités des professeurs et des chercheurs en regard des structures de la gestion universitaire.

2.1 L'université: une grande organisation

Les universités du Québec ont évolué comme de grandes organisations de la société industrielle, de plus en plus complexes et de plus en plus bureaucratisées. Même si l'un ou l'autre des modèles d'analyse des organisations n'est pas intégralement applicable à l'organisation universitaire, il apparaît indéniable, selon le rapport Pagé, que l'université québécoise est passée d'un modèle traditionnel à une organisation bureaucratique moderne. Autrefois, lieu de formation des élites regroupées dans les professions libérales, les universités sont passées par l'époque des luttes de pouvoirs, puis sont devenues un champ habité par une administration hiérarchisée et rationalisée, où les professeurs sont des employés et les étudiants des "masses de dossiers gérés par informatique". Ce qu'on peut dire des bureaucraties professionnelles, reposant sur la présence importante de spécialistes, s'est manifesté dans la recherche d'autonomie des unités de base (départements), alliant l'amélioration des conditions de vie intellectuelle à la défense des intérêts professionnels et syndicaux des professeurs.

L'extrême concentration de la période pendant laquelle s'est transformée l'organisation universitaire s'est accompagnée de deux phénomènes analysés par le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire: l'alourdissement cumulatif des structures et la confusion croissante dans le fonctionnement. A mesure que se manifestaient des besoins nouveaux, les universités y répondaient par l'ajout de nouvelles structures; en formation des enseignants, en éducation permanente, par exemple, on ajoute les programmes aux programmes, les directions aux directions. Les nouvelles structures se superposent aux anciennes, sans que ces dernières soient réévaluées. Au sommet de la hiérarchie, on maintient les organes usuels de direction - conseil d'administration, comité exécutif, direction générale, affaires pédagogiques,

assemblée des professeurs; au nivau intermédiaire, on conserve, en modifiant parfois les appellations, les conseils de facultés, directions intermédiaires des doyens et vice-doyens, directions de départements, direction des programmes d'études. Par ailleurs, on multiplie et on subdivise les services[18] et les postes, en même temps qu'on uniformise et qu'on standardise les règles de contrôle, tant dans le domaine pédagogique que dans les autres secteurs. La lourdeur extrême qui résulte de cette structure bureaucratique crée la confusion lorsqu'une partie de l'organisation ignore l'autre. Dans un tel contexte de responsabilités diversifiées et morcelées, le risque est grand que l'administration se referme sur elle-même, veuille protéger les activités en place, même si on ne sait plus trop bien à quels objectifs elles correspondent et, en définitive, décourage les usagers de recourir aux services qui devraient pourtant leur être destinés en priorité.

2.2 Identification des problèmes

Le bilan de l'organisation universitaire conduit à l'identification de plusieurs problèmes, certains d'ordre général, d'autres reliés aux missions de l'université, d'autres affectant particulièrement la participation et le partage des pouvoirs. D'une manière générale, la confusion dont le comité vient de faire état semble largement attribuable à une absence de vision claire des priorités à établir entre les objectifs généraux de l'université. L'université a longtemps été centrée sur un objectif de transmission du savoir aux étudiants par l'enseignement; cet objectif a été supplanté par celui de la recherche; se sont

---

18. Cinq catégories de services ont eu tendance à se développer: les services de secrétariat, les services administratifs, les services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche, les services aux étudiants, les services d'entretien.

ajoutés plus récemment celui du service à la communauté et, même, celui du service à ses membres, en particulier les étudiants. Depuis, ces quatre objectifs seraient poursuivis simultanément. Les mémoires soumis au comité sur l'organisation du système universitaire révèlent, en outre, une primauté des questions administratives sur les questions académiques, la lourdeur et la lenteur du processus de décision, la complexité et le cloisonnement des structures, de même que leur relative permanence, la double représentation dans les organismes de participation (avec ou sans mandat), l'émiettement du sentiment d'appartenance à une "communauté universitaire" qui ressemble moins à un cercle intime qu'à un vaste agglomérat de particules anonymes assemblées dans un service public[19].

Dans la gestion de l'enseignement universitaire, l'hypertrophie de la fonction administrative par rapport aux préoccupations pédagogiques se manifeste, entre autres, par la prolifération des postes administratifs, par la partie du budget affectée à la gestion et au traitement du personnel administratif. Le recrutement des professeurs s'élabore à partir de procédures "chronophages" qui illustrent bien l'hypertrophie de la fonction administrative. La tâche du professeur comporte de nombreuses heures passées à des fonctions administratives et des disparités notables existent dans la répartition des tâches des professeurs, selon le nombre d'heures de cours et le nombre d'étudiants. La pédagogie universitaire ne progresse pas beaucoup, même si les professeurs affirment consacrer la moitié de leur temps à l'enseignement. C'est la gestion des programmes qui semble occasionner le plus de problèmes: il peut se passer de trois à cinq ans entre l'élaboration d'un programme par un département et le moment où ce programme peut effectivement être

---

19. Le Comité Pagé prend ici ses distances par rapport à la vision idéale de l'université adoptée par le Comité de coordination.

enseigné, après avoir subi l'épreuve des dédales du processus d'approbation. Le Rapport Pagé critique aussi l'hyperspécialisation des programmes, leur inadaptation face à l'éducation récurrente, l'inadéquation de certains d'entre eux par rapport au niveau universitaire. Autant le processus d'approbation d'un programme est long, autant il est difficile de retirer un programme lorsqu'il s'avère désuet. Quant aux mécanismes d'évaluation et d'embauche des professeurs, ils semblent loin de favoriser l'importance qu'on devrait apporter à la mission de l'enseignement et à l'amélioration des compétences pédagogiques.

La gestion de la recherche universitaire comporte aussi ses problèmes propres. Qu'il suffise de mentionner, avant d'aborder plus loin cette question pour elle-même, l'existence de plusieurs approches de la recherche, les unes reliées à la matière même de la recherche, les autres en dépendance des priorités établies par les bailleurs de fonds[20]; les modalités de la recherche universitaire, selon qu'elle se poursuit dans les départements ou dans les centres spécialisés; les règles du financement et, pour le Québec, un rattrapage à poursuivre, notamment dans les universités francophones.

Si l'on peut, avec assez de netteté, identifier les problèmes dans la gestion de l'enseignement et de la recherche universitaires, la situation est moins claire dans le domaine des services à la collectivité

---

20. Voir le rapport Pagé, partie II, p. 33.

où l'université a longtemps hésité[21] sur la nature de ce qu'elle devait gérer. Néanmoins, les services à la collectivité représentent, dans l'hypothèse la plus faible, un ensemble d'activités résiduaires qui ne peuvent être placées ni dans la recherche, ni dans l'enseignement et qui sont au minimum sujettes à une approche comptable. Ces activités, tout comme les activités d'enseignement et de recherche, sont soumises aux mêmes modes d'organisation bureaucratiques. Elles sont également le terrain de disputes entre administrateurs et professeurs, ce qui serait le signe que l'université possède plusieurs traits d'une "bureaucratie professionnelle". Mais, les services à la collectivité sont encore davantage le lieu où s'éprouvent et s'affrontent, sous forme dualiste, les valeurs de l'égalitarisme et de l'élitisme, celle de la démocratisation favorisant l'accessibilité la plus ouverte et celle de la recherche de qualité ou d'excellence.

Les problèmes observés de gestion interne portent sur d'autres aspects particuliers de l'organisation universitaire comme la participation, l'information, le partage des pouvoirs. La participation des étudiants

---

21. En effet, on peut attribuer au Conseil des universités l'introduction dans la littérature officielle, en 1973, de la notion de "service à la collectivité". Depuis, plusieurs organismes ont apporté leurs nuances et indiqué leurs positions. Le Rapport Angers optait pour un prolongement de la fonction sociale de l'université sans reconnaître les services à la collectivité comme une troisième mission de l'université. Le Rapport Wilhelmy de la même commission d'étude se montrait favorable à une compréhension des services à la collectivité orientés vers la promotion collective des démunis. Le Rapport Pagé de la même commission retient une définition restreinte de ces services en leur reconnaissant le statut officiel de fonction de l'université. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport 1980-1981 sur La fonction sociale de l'institution scolaire, allait dans le sens d'une reconnaissance officielle de la fonction de service à la collectivité. Plus récemment, le Conseil des universités revient sur cette question: dans un avis de 1984 sur les services à la collectivité, il trouve hasardeux de distinguer les services à la collectivité comme une troisième mission de l'université et s'emploie à les situer dans le prolongement de la fonction sociale de l'université qui aurait pour mission l'enseignement et la recherche.

et des professeurs à la gestion paraît problématique, dès lors qu'on l'évalue par rapport à sa capacité d'influencer réellement les décisions administratives. Quant à l'information, elle est inégalement distribuée entre les divers groupes qui composent l'organisation et sa diffusion ne porte pas sur les points qui ont le plus servi aux prises de décision. La structure du pouvoir est centralisée et laisse souvent les unités de base dans la situation d'exécutants, avec de notables variantes entre les universités selon le Rapport Pagé.

2.3 Recherche de solutions

La recherche de solutions aux problèmes de gestion amène le Comité sur l'organisation universitaire à esquisser une série d'orientations d'ordre général: gestion décentralisée, coordination coopérative plutôt que compétitive, réduction du nombre des objectifs, mécanismes de contrôle favorisant les résultats plutôt que les moindres coûts, réévaluation continuelle des activités et des structures, assouplissement des mécanismes de gestion du personnel, invention de nouveaux mécanismes de concertation, perfectionnement des administrateurs. Considérant que l'expérience de l'université moderne (en 1979) est assez récente, "le comité préconise la mise sur pied d'un centre d'étude sur l'université qui rassemblerait la documentation pertinente et qui favoriserait la poursuite des recherches sur tous les aspects de l'université, y inclus les problèmes touchant l'organisation et la gestion des universités[22]". Pour l'immédiat, il fait un certain nombre de recommandations relativement à chacun des points signalés comme problèmes. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement, il suggère des critères nouveaux, autres que le seul doctorat, par exemple, dans le recrutement des professeurs; il juge prioritaire, dans le domaine de la recherche, "la production de diplômés de troisième cycle", il recommande l'expérimentation d'un modèle coopératif dans le domaine des services à la

---

22. Rapport Pagé, partie II, p. 82.

collectivité; enfin, il retient la démocratisation de l'information comme l'une des conditions de la responsabilité sociale des universités.

Même s'il n'a pas pu étudier systématiquement la partie II du rapport Pagé, le Conseil des universités réaffirme son adhésion à un modèle décentralisé du système universitaire. Dans son avis, L'université québécoise des années 80, le Conseil croit important d'appuyer la décentralisation sur quatre principes: "le respect de l'autonomie des universités; l'interdépendance des établissements et les impératifs de la vie en réseau; les exigences de transparence de la part des organismes centraux; la nécessité pour les universités de rendre des comptes[23]".

---

23. Op. cit. Le Conseil des universités développe longuement ces quatre principes, à partir de la p. 209 de son avis.

CHAPITRE 3: LA GESTION DE LA VIE UNIVERSITAIRE ET LA CONDITION ÉTUDIANTE

La vie proprement universitaire des étudiants est liée à la gestion interne des universités et à l'organisation du système universitaire. En conséquence, il importe de reconnaître et d'examiner les répercussions de l'organisation universitaire sur les moments majeurs de la vie universitaire de l'étudiant. C'est pourquoi le Rapport Pagé[1] étudie d'abord l'entrée de l'étudiant à l'université, son séjour ou son cheminement, sa sortie et son passage au marché du travail. Puis, il s'intéresse à l'étudiant lui-même et aux organisations étudiantes.

1. La gestion de la vie universitaire

1.1 L'entrée à l'université

L'ultime test d'accessibilité d'un système d'éducation se situe, pour une bonne part, au moment de l'entrée à l'université. C'est là qu'on peut mesurer le degré d'ouverture du système, puisque les ordres antérieurs dépendent étroitement du taux d'accès à l'université. C'est là encore qu'on peut vérifier le degré de réalisation de l'accès à l'université de tout étudiant détenteur d'un DEC ou de l'équivalent.

1.1.1 L'analyse du rapport Pagé

Après avoir examiné les statistiques disponibles sur les admissions à l'université, le Comité d'étude sur l'organisation universitaire en arrive à la conclusion suivante: au cours des années 70, on constate une croissance des effectifs universitaires; cependant, des étudiants

---

1. Rapport Pagé, partie III, Les étudiants à l'université.

sont refoulés à la porte en grand nombre, s'ils sont d'origi ne modeste, s'ils appartiennent à des régions éloignées, s'ils sont francophones plutôt anglophones. L'université demeurerait donc, même si elle n'est pas responsable de cet état de fait, "une institution sélective réservée à une minorité d'élus parmi tous les éligibles"[2]. L'oscillation perpétuelle entre la volonté de démocratisation et le désir d'excellence serait, par la force des choses, attirée du côté de l'élitisme. Cette tendance marquée serait due, en grande partie, aux mécanismes mêmes de sélection de la clientèle étudiante lors de l'entrée à l'université.

Le rapport Pagé[3] démonte, pour ainsi dire, ces mécanismes de sélection. Lors de l'entrée à l'université, les établissements universitaires utilisent diversement une série de moyens répondant à des exigences particulières: cours préalables requis (souvent appelés "prérequis"), examens d'admission, entrevues, connaissance de la langue d'enseignement, âge et expérience, etc. Comme exigence générale, le DEC (ou l'équivalent dans le cas des étudiants adultes), éclairé par le dossier scolaire. A partir de ces exigences, une tendance à contingenter s'est développée dans plusieurs programmes de premier cycle. Les pratiques de sélection reposant sur les exigences générales et particulières sont complétées par deux modalités, l'une qu'on appelle communément "la cote Z[4]", l'autre qui consiste à donner la préférence au candidat qui a déjà poursuivi antérieurement des études universitaires. Contingentement et préférence accordée aux études universitaires antérieures contribuent en définitive à l'allongement des études et à la relégation temporaire d'un certain nombre de candidats sur une voie d'évitement.

---

2. Rapport Pagé, partie III, p. 18.

3. Voir partie III, pp. 20 ss.

4. Le rapport Pagé utilise l'expression comme s'il s'agissait d'une réalité bien connue dans le système universitaire de 1979.

Ce resserrement de la sélection[5], qui n'est pas propre à la société québécoise, s'accompagne de la "stratégie du pied dans la porte" pratiquée par plusieurs étudiants. En effet, ne vaut-il pas mieux être admis à l'université en vertu d'un second choix, quitte à postuler ensuite le programme de son premier choix, plutôt que de ne pas être admis à l'université?

Dans la perspective d'un rattrapage à effectuer par le Québec au niveau de l'enseignement universitaire, le Comité sur l'organisation universitaire critique les mesures de contingentement à l'entrée et propose, au contraire, l'augmentation du taux de fréquentation dans les universités. Autrement, selon le comité, on ralentirait un processus de démocratisation à parachever, en se limitant trop servilement aux études de débouchés sur le marché de l'emploi et en se laissant obnubiler par la diminution des ressources matérielles, plutôt que de miser sur la qualité des ressources humaines. Le comité est aussi d'avis que l'utilisation de la notion d'excellence, comme critère de sélection des étudiants à l'entrée, apparaît comme une rationalisation du contingentement pratiquée en période de moindre croissance économique. Il met également en doute la validité objective et prédictive des résultats scolaires, notamment lorsqu'ils servent à constituer des listes d'excellence présupposant l'acceptation de règles arbitraires qui n'assurent pas forcément la rigueur scientifique, ni n'évitent le piège de la subjectivité dans l'appréciation de la formation donnée dans les divers collèges. En fin de compte, la critique porte principalement sur la prééminence accordée aux résultats scolaires, alors que les facultés professionnelles où le contingentement est davantage pratiqué requerraient plutôt une évaluation moins "scolaire" de la qualité de la formation.

---

5. Ce resserrement à l'entrée s'accompagne d'un "effet certifiant" à la sortie. Les étudiants, une fois diplômés, s'attendent à trouver un emploi à la hauteur de leurs qualifications. Voir le rapport Pagé, partie III, p. 22.

1.1.2 Quelques données récentes

La sélection à l'entrée place la société devant deux choix: celui de minimiser le nombre de candidats admis à l'université et qui échoueront par la suite; celui de minimiser le nombre de refus de candidats aptes à réussir, en acceptant de courir le risque inverse, celui d'admettre des candidats qui échoueront. Le Comité sur l'organisation du système universitaire a opté, en 1979, pour le deuxème choix. Cependant, les mécanismes qu'il critiquait, alors, perdurent toujours.

Dans un relevé[6] effectué, en 1985, auprès de six universités québécoises, la DGERU (Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaires) fait connaître les professions les plus souvent contingentées. Le contingentement critiqué par le rapport Pagé existe toujours, même s'il est difficile de savoir combien de programmes de formation, parmi les quelque 1662 dénombrés en 1982, sont en fait contingentés.

Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation constate que l'influence de la "cote Z" se fait toujours sentir en 1987. Il décrit cette mesure de la manière suivante: "La 'cote Z' est une mesure utilisée pour sélectionner, dans le cas des programmes contingentés, les dossiers jugés les meilleurs. Elle équivaut à une sorte de conversion des notes. Elle s'établit à partir de la note finale obvtenue à un cours collégial et mesure l'écart observable de cette note et la moyenne des notes obtenues par les autres étudiants du même collège, à la même session. Tous les cours, sauf l'éducation physique, sont ainsi classés selon la cote Z et participent à une cote Z finale. Celle-ci sert à classer un candidat par rapport à l'ensemble des candidats à un même programme d'étude. On comprend que, plus élevées sont les notes obtenues, plus élevée est la cote Z, quelle que soit la 'difficulté' du cours et quelle que soit la 'sévérité' des critères d'évaluation."[7]

---

6. Voir: DGERU, Les programmes contingentés dans les universités québécoises, de l'hiver 1981 à l'automne 1985, Québec, 1985.

7. C.S.E., L'enseignement et la recherche en sciences humaines..., note 3, p. 43.

1.2 Le séjour à l'université

Une fois à l'université, les étudiants connaissent des accidents de parcours, sont soumis à une gestion de programmes et à une gestion du temps, participent à une pédagogie et font des stages pratiques, tels sont les aspects de la vie universitaire brièvement esquissés par le Comité sur l'organisation du système universitaire.

Il est possible d'affirmer que le processus de sélection des étudiants, déterminant à l'entrée, se poursuit au cours des études. Des accidents de parcours, sous forme de changements de programmes, d'échecs ou d'abandons, affectent un certain nombre d'étudiants. Le changement de programme fait partie du fonctionnement normal de l'université et permet souvent à des étudiants de se découvrir personnellement, après s'être mépris sur la nature exacte des apprentissages offerts dans le programme où ils s'étaient d'abord inscrits. Les échecs peuvent aussi contribuer au changement de programme, de même qu'à l'abandon des études universitaires.

Pour ce qui est de la gestion des programmes, quelle que soit la structure retenue, la détermination pratiquée à l'entrée inscrit l'étudiant dans une démarche cloisonnée qui ne lui permet pas, généralement, une grande marge interdisciplinaire. Encadré dans une série de variables, comme par exemple les conflits d'horaire, la non-disponibilité des cours annoncés, l'étudiant subit aussi une gestion du temps par mode de crédits, en nombre fixe de mois et d'années d'étude, qui ne laissent pas beaucoup d'autres possibles que celui d'assister à un cours magistral de trois heures ou à sécher ce cours. Même si des efforts de diversification sont constatables en pédagogie universitaire, l'approche magistrale est de loin la formule la plus utilisée au premier cycle et continue de l'être majoritairement par la suite, avec des variantes, selon les groupes de disciplines. En définitive, de l'avis du Comité sur l'organisation du système universitaire, tout au long du séjour à l'université, comme à l'entrée et à la sortie, l'accent est mis sur la

certification plutôt que sur la formation, ce qui n'est pas sans poser de sérieux problèmes de qualité. On découvre alors que la recherche d'excellence par mode de sélection accrue risque de se confondre avec la protection de "l'effet certifiant", applicable aux programmes et aux professions qui contingentent dans l'espoir de maintenir leurs standards et leur prestige. Dans un tel contexte, il apparaît important de clarifier le rôle des stages de formation pratique, tant comme mécanismes d'insertion dans la vie professionnelle que comme éléments de programmes de formation soumis à la gestion interne des universités.

1.3 La sortie de l'université

L'université n'est pas exclusivement responsable du sort des diplômés à la sortie, ni de leur passage au marché du travail. Néanmoins, on peut interroger le système universitaire sur sa capacité de "produire" des diplômés, sur son aptitude à réduire le rattrapage de la société québécoise en éducation supérieure, sur sa force de persuasion et d'engagement dans la poursuite d'études universitaires "graduées", c'est-à-dire au-delà d'un premier cycle.

Si l'on consulte les statistiques[8] qui englobent les années où se déroulaient les travaux de la Commission d'étude sur les universités et des statistiques plus récentes, on peut faire les constatations suivantes: le taux d'accès aux programmes universitaires s'est reflété, avec un certain décalage, dans le taux de diplomation au Québec. En 1983-1984, près de la moitié seulement des étudiants qui s'étaient inscrits à des études universitaires sortaient de l'université avec un diplôme de premier cycle.

---

8. Voir: ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur, Analyse de l'évolution de l'enseignement supérieur à la lumière d'indicateurs socio-économiques. Comparaison Québec-Ontario de 1974-1975 à 1980-1981, 1980.

   Conseil des universités, La formation courte dans l'enseignement universitaire, 1985.

En terme de rattrapage du Québec par rapport à l'Ontario, pôle usuel de toutes les comparaisons, notamment dans le système universitaire, ces chiffres signifiaient en 1977-1978 que l'écart entre les deux systèmes tendait à se rétrécir, tout en demeurant important: baccalauréats (-26%), maîtrise (-38%), doctorats (-49%). Par ailleurs, on notait déjà, une augmentation considérable, au Québec, des programmes courts de premier cycle, ce qui lui donnait une avance de 40% pour le taux de diplômes de premier cycle de courte durée, pendant la même année de comparaison.

Cette avance même du Québec, au niveau de la diplomation courte, le place en position de faiblesse par rapport à la capacité du système universitaire québécois de produire des diplômés de deuxième et troisième cycles, voire même de premier cycle. En effet, l'augmentation de la clientèle, à l'entrée et pendant le séjour à l'université, ne se solde pas par une augmentation équivalente d'étudiants qui obtiennent le premier grade universitaire, soit le baccalauréat. Les étudiants viennent plus nombreux à l'université, mais ils s'inscrivent dans des programmes courts de certificat, ou comportant plus ou moins de crédits, et quittent l'université après un an ou deux d'études, à moins qu'ils n'échelonnent l'accumulation des crédits sur une période plus longue. L'analyse statistique révèle un phénomène amorcé depuis plusieurs années: dans l'ensemble des universités canadiennes, la formation courte apparaît, pour l'essentiel, comme une réalité québécoise et francophone[9]; de plus, les clientèles étudiantes des programmes courts sont majoritairement de sexe féminin et inscrites à temps

---

9. Les étudiants anglophones du Québec cheminent encore moins que leurs confrères des autres provinces dans les programmes courts (2,6% par rapport à 3,6%), alors que les francophones se regroupent dans une proportion de 32,1% dans les programme courts. La propension des étudiants anglophones à s'inscrire dans une formation longue est déjà décelable au cégep, alors qu'ils choisissent beaucoup plus le secteur général ou préuniversitaire que ne le font les francophones.

partiel. Cette situation amène forcément à s'interroger sur la valeur comparative de la formation reçue par un grand nombre d'étudiants québécois francophones et à poursuivre, chiffres en main, la réflexion[10] amorcée par le Comité d'étude sur l'université et la société québécoise, complétée par les données du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire et les mises à jour récentes.

2. La condition étudiante

Dans son rapport, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire réserve une place aux étudiants eux-mêmes, aux services aux étudiants et aux organisations étudiantes. En s'appuyant sur des données[11] alors disponibles, il trace un portrait de ces trois aspects de la condition étudiante.

2.1 Caractéristiques générales de la population étudiante

2.1.1 Éléments de la situation des années 70

A partir des enquêtes réalisées en 1979, le comité Pagé décrit la réalité étudiante des universités québécoises: une majorité d'étudiants "traditionnels", c'est-à-dire centrés sur leurs études, mais aussi une masse importante d'étudiants déjà présents sur le marché du travail; des étudiants à temps partiel qui se recrutent dans des milieux plus populaires que les étudiants à temps plein; parmi les étudiants à temps plein, un tiers qui ont un travail rémunéré en cours d'année

---

10. La réflexion sur l'accessibilité à l'entrée, en cours de cheminement et à la sortie de l'université mériterait d'ailleurs d'être complétée par une étude plus approfondie de l'accès des diplômés au marché de l'emploi. Il faut convenir qu'un tel accès ne dépend pas exclusivement de la responsabilité des universités.

11. Voir, entre autres: P. Dandurand, M. Fournier et C. Hétu, Conditions de vie de la population étudiante unviersitaire québécoise, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979.

scolaire; des étudiants qui demeurent malgré tout centrés sur leur profession. L'ensemble des données "permet de décrire la population étudiante comme une clientèle engagée sérieusement dans des études universitaires, et dont une partie appréciable est tentée de poursuivre au-delà du premier cycle[12]".

2.1.2 Éléments d'une situation qui évolue

Alors que, selon le rapport Pagé (1979), l'étudiant traditionnel constitue encore la majorité, en 1981, le Conseil des universités[13] constate que les étudiants à temps partiel ont dépassé, en nombre absolu, les étudiants à temps complet. Il signale aussi une présence grandissante des femmes qui atteignaient 45,4% en 1978 et qui dépassent, désormais, les 50% dans certaines facultés autrefois réservées à la clientèle traditionnelle des jeunes gens de 20-25 ans. Cette population étudiante manifeste des attentes[14] de plus en plus précises à l'égard de l'enseignement et de la pédagogie universitaires: elle désire une formation qui soit vraiment de calibre universitaire, des professeurs réalisant un meilleur équilibre entre leurs tâches d'enseignement et de recherche, un enseignement qui favorise un apprentissage intégré, une évaluation qui tienne davantage compte de l'ensemble des compétences dans une formation donnée, une formation théorique complétée par une formation pratique, une formation plus ouverte à la demande sociale. L'importance centrale de la profession future, déjà notable dans le rapport Pagé, n'est pas exclusivement reliée au désir de réussite personnelle, mais semble reposer sur un besoin de pertinence sociale.

---

12. Rapport Pagé, partie III, p. 107.

13. Conseil des universités, Avis sur la place des étudiants dans l'université, Québec, 17 septembre 1981.

14. Ces attentes sont exprimées dans des témoignages d'étudiants recueillis par le Conseil supérieur de l'éducation et rassemblés dans Apprendre pour de vrai, rapport annuel 1984-1985.

2.2 Les services aux étudiants

Les nombreux services aux étudiants, de l'ordre de l'animation ou de l'aide à l'individu, de même que les services utilitaires et les services spéciaux[15] disséminés sur de vastes campus contribuent à accréditer l'idée que l'université moderne est une véritable cité universitaire. Manifestement, de l'avis du comité, "continuer de croire que l'université est un lieu privilégié où les relations seraient d'un ordre différent du reste de la société est bien peu réaliste et s'oppose nettement au concept d'une université plus démocratique[16]". En fait, l'avènement des campus de centre-ville et des universités régionales a exacerbé l'opposition entre la conception d'une université comme micro-société devant posséder la plupart des services nécessaires à une masse d'étudiants et celle d'une université davantage insérée dans une ville avec laquelle elle partage un certain nombre de services. Plutôt en accord avec cette dernière façon de voir, le comité est d'avis qu'il faudrait réduire au minimum les services aux étudiants, les rapprocher de l'essentiel, c'est-à-dire de la mission de formation de l'université, de confier le plus possible la gestion de ces services aux étudiants eux-mêmes. Pour le reste, il conviendrait d'orienter les étudiants vers une utilisation maximale des ressources du milieu où se trouve l'université. L'intérêt manifesté par les étudiants pour la pertinence sociale de leur formation les inciterait d'ailleurs à s'insérer dans des projets de services communautaires leur permettant d'assumer des services professionnels qui répondraient à des besoins du milieu.

2.3 Les organisations étudiantes

Les organisations étudiantes sont pour ainsi dire les lieux de prise de parole des étudiants, leurs organes de représentation, leurs outils de

---

15. Le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire en donne une énumération assez complète, partie III, p. 139.

16. Ibid., p. 147.

participation, voire leurs plates-formes de revendication. Or, il appert que ces organisations ont très peu de pouvoir, n'ont pas souvent les ressources financières suffisantes, ni la force politique correspondant au poids du nombre des étudiants et sont rarement reconnues officiellement par les autorités de l'université. Malgré la faiblesse de leurs associations, plusieurs étudiants continuent d'espérer dans une action commune possible. Ils comptent même qu'ils pourront agir au coeur des questions concernant leur formation, en intervenant, par exemple, dans les commissions pédagogiques et les assemblées départementales. Ces indices, appuyés sur des témoignages d'étudiants, révèleraient une mutation significative du type d'intervention vers lequel s'orienteraient, aujourd'hui, les associations étudiantes.

Pour sa part, le Comité sur l'organisation du système universitaire met de l'avant deux principes généraux qui devraient présider au renforcement des associations étudiantes. Le premier viserait à attribuer aux associations étudiantes un statut d'autonomie et de parité, comme organisation universitaire, et un statut juridique du même ordre que celui des corps sociaux intervenant dans l'université. Le deuxième serait axé sur la socialisation politique des étudiants et sur la formation de leur conscience sociale. Le comité irait même jusqu'à modifier l'organisation du système universitaire de manière à la rapprocher du fonctionnement des institutions de type parlementaire. Les représentants des associations étudiantes, de même que ceux des associations de professeurs et d'autres corps professionnels, constitueraient, pour ainsi dire, l'opposition officielle face aux administrateurs dans les organismes de gestion de l'université.

En résumé, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire est conscient que les bilans sur la vie étudiante, sur les services aux étudiants et sur les organisations étudiantes restent à poursuivre.

Néanmoins, ces aspects méritaient d'être brièvement considérés dans cette partie de la revue documentaire qui traitait de la gestion de la vie universitaire et de la condition étudiante.

CHAPITRE 4: LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Les étudiants-maîtres sont des étudiants qui ont un statut particulier dans l'université. On le constate lorsqu'on tente de retracer les grands moments de l'histoire récente de la formation et du perfectionnement des enseignants: l'intégration de la formation des maîtres à l'université, l'état de la situation à la fin des années 70 tel qu'établi par le comité de la Commission d'étude sur les universités (Rapport Louise Marcil-Lacoste[1]), la formation des maîtres au cours des années 80.

1. L'intégration de la formation des maîtres à l'université

Enracinée juridiquement dans le règlement no 4[2] du ministère de l'Éducation, la responsabilité de la formation des maîtres, jusque-là confiée aux écoles normales, a été transférée aux universités. Ce transfert de responsabilité, échelonné sur une période assez courte, était complété au début des années 70. L'Université du Québec, fondée en 1968, devait exercer un rôle particulier dans cette mission nouvelle des universités. Mais, pour l'essentiel, l'État ne se départissait pas de ses responsabilités prépondérantes en matière de formation et de certification des enseignants, ce qui le maintenait dans le triple rôle de définisseur des politiques et des règles, de "corporation professionnelle" et d'employeur des enseignants.

---

1. Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Québec, 1979.

2. Ce règlement a été adopté le 30 mars 1966 en vertu de l'article 30 de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.

Le rôle d'employeur exercé par l'État est surtout apparu lors des rondes successives de négociations dans le secteur parapublic[3] de l'enseignement primaire-secondaire et de l'enseignement collégial.

L'État est aussi demeuré le grand définisseur des politiques en matière de formation des maîtres et il a joué le rôle d'une corporation professionnelle auprès des enseignants. Pour le vérifier, il suffit de rappeler quelques points significatifs du Règlement no 4 et des interventions para-réglementaires qui ont suivi.

En vertu de la réglementation officielle, le ministre détermine que la formation des enseignants commence après treize années d'études - c'est-à-dire après le cégep - et que, à l'intérieur de son programme, l'étudiant-maître doit suivre une année de psychopédagogie. Le règlement établit une distinction entre le diplôme qui sanctionne la formation des maîtres à l'université et le permis ou brevet qui donne accès à la pratique: c'est le ministre qui accorde un tel permis, habituellement délivré par la corporation professionnelle dans les autres professions. Le Ministère intervient encore dans la structure même du programme de formation qui doit être donné à l'université. Pour recevoir l'accréditation obligatoire du Ministère, ce programme doit comporter "30 crédits de formation psychopédagogique que des règles successives fixeront en trois blocs précis de cours: la trilogie psychopédagogie - didactique - stage, accompagnée d'un cours obligatoire sur

---

3. En réalité, les enseignants ne sont pas des employés de l'État, mais des commissions scolaires locales, régionales ou intégrées, corporations publiques exerçant en principe le rôle d'employeur, ce qui fait partie de leur juridiction. Pour ce qui concerne les cégeps, on sait qu'ils sont aussi des corporations publiques autonomes, dont les membres ne sont pas élus, à la différence de ceux des commissions scolaires.

le système scolaire du Québec[4]". Mentionnons enfin que l'aspirant-maître doit se soumettre à un régime de probation de deux années au terme desquelles il peut être reconnu compétent dans l'exercice de sa profession. Même s'il doit consulter le comité de la formation des maîtres (devenu inopérant à la suite du retrait des enseignants), le ministre conserve donc l'autorité sur les questions disciplinaires (habituellement réservées à une corporation professionnelle), sur l'approbation des programmes de formation des maîtres, sur la reconnaissance des établissements qui assurent la formation des enseignants, sur le recyclage et le perfectionnement des enseignants.

Dans la suite du Règlement no 4, plusieurs textes pararéglementaires sont venus préciser, voire étendre, la portée de ce règlement dans plusieurs domaines: formation pratique des enseignants; système de probation des enseignants; guide pour la probation des enseignants; formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire; esquisse d'une formation des enseignants du secondaire; formation des spécialistes en adaptation scolaire; formation des spécialistes du primaire et du secondaire; certification et probation des enseignants. On en arrive à distinguer, dans ce dernier domaine, le permis d'enseigner délivré en pratique par le registraire de l'université à la fin de la formation de l'enseignant, le brevet d'enseignement obtenu après le stage de probation de deux ans, des autorisations provisoires d'enseigner dans les cas où le candidat-enseignant n'est pas pourvu d'un brevet permanent d'enseignement.

---

4. Conseil des universités, La formation des maîtres au Québec: rétrospectives et bilan, annexe aux Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, janvier 1984.

Malgré un tel contexte règlementaire, où le maître d'oeuvre apparaît être le ministre bien plus que les universités, le Conseil des universités[5] maintient, quelques années après le transfert de la formation des enseignants aux universités, la confiance qu'il accordait à l'État dans la coordination de ce nouveau régime de formation des maîtres. Néanmoins, il constate que ce régime doit être repensé dans les facultés de sciences de l'éducation et dans les autres facultés ou départements qui contribuent à la formation des maîtres. Les activités de formation des maîtres devraient être mieux encadrés grâce à un organisme de coordination interne dans chaque université; au Ministère, tous les services et directions s'occupant de formation des maîtres devraient être regroupés dans une instance unique; le comité des programmes du Conseil des universités devrait être reconnu pour la compétence qu'il exerce en ce domaine. D'autres problèmes étaient signalés comme la faiblesse de la formation pédagogique des professeurs d'université, l'insuffisance de la recherche en formation des enseignants, l'insuffisance de la collaboration entre l'université et le milieu scolaire.

2. Situation à la fin des années 70

Quelques années plus tard, la Commission d'étude sur les universités reprend les problèmes déjà signalés auparavant[6] sur les dimensions professionnelles de la formation et du perfectionnement des enseignants, sur la recherche en éducation et sur les rapports entre les divers partenaires qui interviennent dans la formation des maîtres. Si la commission s'emploie à clarifier les rôles, elle s'attache encore

---

5. Avis au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres - Quelques problèmes de la prise en charge de la formation des maîtres par les universités, 13 mars 1974.

6. Plus précisément, le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, sous la présidence de Louise Marcil-Lacoste.

davantage à mieux définir l'orientation et les éléments qui devraient contribuer à une formation de qualité.

2.1 Rétrospective et recommandations

Le triple rôle du Ministère (définisseur des politiques et des règles, corporation professionnelle, employeur de enseignants) a conduit à une marginalisation de la profession d'enseignant que le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants voudrait voir corriger de plusieurs manières. Une fois admis à la profession, les enseignants devraient jouir d'un brevet unique[7] et permanent d'enseigner. Cette certification, qui concerne la seule capacité d'enseigner, n'aurait donc pas dû être liée aux diplômes, qui eux pourraient reconnaître des formations diversifiées. C'est pourquoi, le comité critique l'État qui a procédé à une "déclassification" salariale (comme employeur), pour forcer les enseignants à se perfectionner en rehaussant leurs diplômes par l'acquisition de crédits universitaires et, ainsi, être admissible à une "re-certification" (délivrée par l'État- corporation). L'emprise de l'État, non seulement sur la classification et la certification, mais aussi sur les programmes de formation, a pour une part confiné les universités dans une attitude attentiste, les laissant à la remorque des directives du Ministère. Cette façon de concevoir le rôle des universités dans la formation des maîtres doit changer, selon le Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

Une modification du rôle du Ministère, conservant sa responsabilité générale de coordination du système scolaire dans son ensemble, mais

---

7. Selon l'étude rétrospective du Conseil des universités, il existerait 268 brevets d'enseignement différents au Québec en 1984, alors que l'Ontario délivre un brevet unique depuis 1978.

délaissant son rôle de concepteur de programme[8], permettrait de sortir le secteur de la formation des maîtres de l'isolement qui le caractérise à l'université. Une instance de coordination universitaire[9] recouvrant la totalité des activités de formation et de perfectionnement redonnerait, à la formation des enseignants, le statut qui aurait dû être le sien au moment où elle a fait son entrée à l'université. Au contraire, ce secteur est défavorisé financièrement et ramasse les miettes résultant de l'arbitrage entre les autres secteurs.

Poussant plus loin sa réflexion sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle des enseignants, le Rapport Marcil-Lacoste aborde la question de la formation pratique. A ce propos, il favorise l'intégration de la formation pratique au premier cycle de la formation universitaire, selon le modèle utilisé en médecine. La probation devrait faire partie de ce système intégré de formation pratique au lieu d'être sanctionnée deux ans après l'obtention du diplôme. Cette conception de la formation initiale repose sur l'articulation vivante de la théorie et de la pratique et sur l'équilibre dynamique des divers intervenants dans la formation des enseignants: ministère, universités, commissions scolaires animant un véritable réseau d'écoles associées. Quant au perfectionnement, il atteindrait vraisemblablement plus de vigueur, si la propension des commissions scolaires à utiliser des enseignants munis d'une seule "tolérance" (autorisation provisoire d'enseigner) ne contribuait à étirer indûment la période de récupération des crédits de formation.

2.2 Les questions de fond

La rétrospective critique du Rapport Marcil-Lacoste serait tronquée, si on omettait de rappeler brièvement les perspectives à partir desquelles

---

8. Voir le rapport Marcil-Lacoste, pp. 117-123.

9. Voir op. cit., pp. 128-129.

il développe sa vision de la formation et du perfectionnement des enseignants. Il aborde les questions de fond ou les orientations philosophiques et les problèmes du contenu des programmes de formation, en vue d'une formation initiale de qualité et d'un perfectionnement dans le contexte d'une éducation permanente.

Contrairement à la position qui voudrait en finir une fois pour toutes avec les remises en question dans le domaine de l'éducation, le comité prend acte de tendances contraires qui sollicitent l'activité éducative et, en conséquence, situe l'enseignant et la formation des maîtres face à une diversité de choix. Malgré ce pluralisme des idées et des idéaux, dont on avait une conscience vive à la fin des années 70, le comité se refuse à s'accrocher à la formation des maîtres comme à une bouée qui indiquerait le chemin et le sens d'une unanimité récupérée. Dans une culture éclatée, la formation initiale des enseignants devrait inclure une initiation critique aux différents modèles d'éducation et de société et le pluralisme devrait être la règle dans le perfectionnement des maîtres. En conséquence, on est d'avis qu'il ne faut pas aligner la formation et le perfectionnement des maîtres sur un seul modèle d'école.

Dans une telle perspective, le comité croit que les caractéristiques d'une formation de qualité doivent être les suivantes: un haut niveau de culture en sciences et en arts; la maîtrise de la langue maternelle et de la langue seconde; la sensibilisation à la dimension technique de la culture; la maîtrise des matières à enseigner et la connaissance des processus d'apprentissage; une connaissance des caractéristiques socio-économiques des clientèles diverses des écoles et des implications pédagogiques qui en découlent; une initiation à la problématique des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Ces caractéristiques doivent être présentes dans des programmes qui évitent la fragmentation des savoirs et favorisent l'interdisciplinarité. Enfin, le

comité rejette la trilogie "psychopédagogie - didactique - stages" pour lui préférer une meilleure articulation de la théorie et de la pratique.

Ces orientations du Comité d'étude sur le perfectionnement et la formation des maîtres, lui-même associé aux travaux d'ensemble de la Commission d'étude sur les universités, acquièrent une plus grande signification encore lorsqu'on les rapproche des résultats de la grande enquête[10] faite auprès des enseignants, à la même époque. Invités à évaluer leur propre formation, les enseignants ne retiennent guère, comme positif, que leurs connaissances relatives à la psychologie de l'enfant. Pour le reste, ils critiquent plus ou moins fortement les connaissances acquises relativement aux processus d'apprentissage, aux aspects sociaux, politiques et économiques de l'éducation, de même qu'aux aspects administratifs du système scolaire, les capacités reliées à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques socio- économiques des élèves, etc. Ils ne trouvent pas plus adéquat le perfectionnement qui leur est offert à l'université. La moitié d'entre eux jugent sévèrement la pertinence de l'enseignement universitaire. Dans l'ensemble, les enseignants considèrent que les programmes universitaires de perfectionnement sont loin de les aider dans l'accomplissement de leur tâche. En définitive, les cours universitaires de perfectionnement des maîtres ne sont pas, selon les enseignants, adaptés à la réalité scolaire. Leur vision idéale d'un programme de formation rejoint certaines orientations importantes du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, notamment l'importance de centrer le programme sur les fondements de l'éducation, et leur préférence pour un programme où alternent les périodes d'enseignement et les périodes de formation pratique.

---

10. Ministère de l'Éducation, Service de la recherche, Les enseignants et les enseignants du Québec, une étude sociopédagogique, vol. 6. La formation et le perfectionnement, 1980.

3. La formation et le perfectionnement des enseignants au cours des années 80

Après les rétrospectives des années 70, deux types d'intervention viennent baliser le futur développement de la formation des maîtres. Dans la première moitié des années 80, les universités prennent officiellement position pendant que le Ministère s'emploie à préciser, pièce à pièce, les éléments d'une politique globale de la formation des enseignants au Québec. Une troisième intervention s'amorce dans la seconde moitié des années 80, à partir d'un bilan du secteur de l'éducation dans les universités.

3.1 Le rôle des universités

Le contexte légal créé par le Règlement no 4 et les textes parareglementaires ont largement conditionné les rapports entre le Ministère et les universités. L'existence d'un comité M.E.Q. - université a constitué un contrepoids trop léger pour tempérer le rôle de maître d'oeuvre du ministère dans la formation des enseignants. C'est pourquoi, l'opération de révision des programmes de formation des enseignants commencée en 1975-1976 est apparue, aux universités, comme une vaste commande ministérielle. Les universités croient qu'il faut remettre en cause le cadre juridique et la structure administrative du secteur de la formation des enseignants. Il apparaît aux universités que le Ministère doit se départir de son rôle de définisseur des profils de formation, des orientations et des contenus de cours en formation des maîtres. Adoptant une vision de l'école et de l'éducation proche de celle du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, la CREPUQ[11] veut rétablir l'équilibre entre la visée de formation

---

11. Le rôle des universités dans la formation des enseignants, Énoncé de position présenté par le Comité des affaires académiques au comité exécutif de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, juin 1982.

universitaire et l'exercice de la fonction d'enseignant. C'est pourquoi elle affirme qu'il appartient aux universités de fixer les orientations et les contenus des programmes de formation universitaire.

Sans remettre en cause le rôle de corporation professionnelle joué par l'État en matière de formation des enseignants, les universités voudraient que le grade obtenu à l'issu d'un programme de formation des maîtres constitue l'attestation de la compétence du futur enseignant. Elles ne contestent pas non plus la responsabilité générale de l'État à l'égard du système d'éducation, ce qui amène le ministère de l'Éducation à faire connaître sa perception des besoins et son évaluation des produits des programmes de formation des enseignants. Néanmoins, elles voudraient exercer d'une manière complète leurs responsabilités en matière de formation des maîtres. Elles procéderaient alors à la révision des programmes de formation des enseignants dans une perspective qui ne soit pas purement disciplinaire. Elles voudraient se montrer très attentives à la diversification des moyens de connaissances et d'apprentissage de manière à déboucher sur un enseignement qui ne soit pas seulement traditionnel.

3.2 Les éléments d'une politique[12]

Par une série d'interventions, à des moments et en des lieux différents, le ministère de l'Éducation livre les éléments de ce qui pourrait constituer une politique de la formation des maîtres des années 80. En premier lieu, il affirme, ce que les universités attendaient depuis longtemps, que le Ministère n'a pas à intervenir dans la gestion académique des établissements. Il affirme aussi, ce qui s'applique

---

12. Cette section reprend, pour l'essentiel, le bilan de la période actuelle tracée par le Conseil des universités, La formation des maîtres au Québec: rétrospectives et bilan.

particulièrement à la formation des maîtres, que l'État[13] veut respecter l'autonomie et le pouvoir d'initiative des universités dans la définition de leurs activités, la détermination des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre leurs objectifs, l'organisation et la gestion de leurs programmes, leurs ressources. Il annonce une modification importante dans les rapports entre le Ministère et les universités: jusque-là, les programmes de formation des maîtres étaient évalués et approuvés directement par le Ministère; désormais, l'évaluation des programmes existants et des nouveaux programmes sera confiée au Conseil des universités[14].

C'est surtout dans son discours La formation et le perfectionnement - Premiers éléments d'une politique de mars 1981, que le ministre fait connaître sa position sur le développement de la formation des maîtres. Sans modifier le cadre réglementaire existant, il manifeste son intention de réactiver le Comité de la formation des maîtres créé initialement par le Règlement no 4. Il confirme le caractère professionnel de la formation initiale des enseignants en l'orientant vers la maîtrise de l'intervention pédagogique plutôt que sur les disciplines à enseigner. Il confirme aussi le rôle des universités dans la formation initiale des enseignants et leur demande huit changements importants: 1°) revaloriser la formation des maîtres au sein des universités; 2°) mieux intégrer la formation, particulièrement celle des maîtres du secondaire et des spécialistes; 3°) améliorer l'organisation de la formation des maîtres dans les universités; 4°) améliorer la performance pédagogique des formateurs de maîtres; 5°) établir des liens entre les universités et les milieux scolaires; 6°) assurer la

---

13. Camille Laurin, L'avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités, février 1981.

14. Allocution du ministre Camille Laurin devant le Conseil des universités (avril 1982).

formation des maîtres du secondaire professionnel; 7°) chercher le moyen de s'adapter plus rapidement aux besoins nouveaux sans s'engager nécessairement dans de longs processus de révision de programmes; 8°) offrir, dans les programmes de formation de futurs enseignants, une formation plus flexible et plus polyvalente. S'adressant aux enseignants eux-mêmes, le ministre leur rappelle qu'ils sont des professionnels de l'activité pédagogique[15].

Cependant, le ministre reconnaît[16] que l'établissement d'une politique globale de la formation des maîtres n'est pas une tâche facile à cause du contexte actuel de la baisse des clientèles scolaires, de la stabilisation des effectifs enseignants et des dispositions des conventions collectives. Il compte travailler à l'élaboration d'une telle politique en faisant converger les perspectives exprimées par la Commission Jean, le Livre blanc sur la formation professionnelle des jeunes et l'avis du Conseil des universités sur la formation professionnelle à l'université.

Enfin, débordant la seule formation des enseignants, le ministre établit des rapports entre l'enseignement supérieur et la vie active[17]. Il donne des points de repère: la mission propre de l'université est essentiellement éducative et culturelle; préparer à la vie active, c'est beaucoup plus que préparer à l'exercice d'un emploi; se préparer au marché de l'emploi, c'est se préparer à être mobile; un coefficient d'incertitude affecte les prévisions de besoins en

---

15. Camille Laurin, L'Enseignante et l'enseignant: des professionnels, 1981.

16. Camille Laurin, L'Éducation en 1982-1983 - Maintenir le cap, 1982.

17. Camille Laurin, Assumer le présent, préparer l'avenir: réflexion sur le rapports entre enseignement supérieur et vie active, 1982.

main-d'oeuvre; une dynamique de rationalisation a remplacé une dynamique de croissance; la reprise de la croissance reposera sur la formation de ressources humaines qualifiées. Cette formation ne doit pas professionnaliser davantage les contenus de formation, mais "viser des formations de base, fondamentales, solides, larges, seules capables de nourrir par l'intérieur toutes les démarches de spécialisation". L'incertitude quant aux précisions de besoins en main-d'oeuvre ne doit pas amener les universités à contingenter davantage les programmes, ce qui consacrerait le morcellement des disciplines, de même que le caractère trop spécialisé et étanche de bien des contenus de formation. Au contraire, il ne faut pas renoncer au caractère polyvalent d'un bon nombre de contenus de formation offerts dans les réseaux de l'enseignement supérieur, notamment dans les sciences de l'éducation.

Tous ces éléments de politique contenus dans des discours du ministre devaient conduire graduellement à l'établissement d'une politique globale de la formation et du perfectionnement des enseignants. Mais cette politique n'est pas encore énoncée. Récemment encore, le Ministère soumettait à la consultation des fiches de discussion[18]. Il semble qu'il faudra rajeunir le système de diplomation, de probation et de certification des maîtres dont les éléments centraux n'ont pas bougé depuis plus de quinze ans, mieux préciser les rôles de l'État, de l'université et des syndicats d'enseignants dans un contexte où la syndicalisation et la professionnalisation ne vont pas nécessairement dans le même sens.

---

18. Ministère de l'Éducation, La Formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, vers des aménagements. Fiches de discussion, juin 1983.

3.3 Le "bilan du secteur de l'éducation" dans les universités

Après les intentions exprimées par les universités et les éléments d'une politique de la formation et du perfectionnement des enseignants, le "bilan du secteur de l'éducation" dans les universités constitue l'amorce de nouvelles interventions dans le dossier de la formation des maîtres. Malgré le caractère évolutif de ces démarches, l'importance de l'étude[19] réalisée incite à retenir quelques données qui éclairent et confirment singulièrement les diagnostics déjà posés sur la formation et le perfectionnement des enseignants.

Depuis vingt ans, les efforts de coordination en formation des maîtres ont échoué. L'intégration de la formation des maîtres à l'université, voulue par le Rapport Parent, représente toujours un défi à réaliser. Les universités, dans l'ensemble, n'ont pas pu constituer un véritable "programme de formation professionnelle" des enseignants. Le secteur de l'éducation, dans les universités, n'est pas en mesure d'exercer un contrôle sur l'ensemble de la formation des enseignants qui se trouve sous l'emprise des disciplines départementales. Chaque discipline se comporte comme si chaque étudiant-maître se préparait à devenir spécialiste de cette discipline. Pour sa part, le secteur des sciences de l'éducation assume ce qui a trait à la pédagogie, à la philosophie et à l'histoire de l'éducation, aux méthodes et aux techniques pédagogiques. Comme le constatait déjà le Rapport du comité Marcil-Lacoste, le secteur de la formation des maîtres se trouve, dans l'université, à la marge du pouvoir et des ressources financières. Un éclatement de la formation résulte de cette gestion universitaire: en 1983-1984, on a

---

19. Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Bilan du secteur de l'éducation, Conseil des universités, 5 vol. et un sommaire, documents polycopiés, septembre 1986.

relevé 392 programmes dans le secteur de l'éducation. Une augmentation de 40,5% en 10 ans[20]. Des expériences de coordination ont été tentées, ici et là, mais c'est l'exception. De plus, les contenus des programmes du secteur de l'éducation souffrent d'une inflation de l'administration scolaire, comme si la gestion allait supplanter l'enseignement dans les écoles.

D'autres données du "bilan du secteur de l'éducation" renseignent sur les clientèles d'étudiants et sur les ouvertures prochaines du marché de l'emploi dans ce secteur.

Le secteur de l'éducation regroupe une grande proportion de maîtres en exercice: 60% des étudiants sont à temps partiel et suivent des cours de perfectionnement. C'est 10% de plus que dans les autres secteurs de l'université. Les étudiants en éducation sont donc plus âgés que les autres. De plus, leurs études universitaires s'ajoutent à une tâche d'enseignant déjà complète.

Pourtant, cette situation devrait bientôt changer. Le nombre de nouveaux postes disponibles, actuellement de l'ordre de 1 200 par année devrait sensiblement augmenter au cours des prochaines années: 1 500 en 1986-1987, 2 300 en 1990-1991, 3 000 en 1995-1996, 3 400 en l'an 2000. En considérant les retraites et les préretraites prises par les enseignants, la moitié du corps enseignant, soit 32 000, se sera renouvelé au cours des 15 prochaines années[21]. On peut déjà dire que l'heure d'une nouvelle génération d'enseignants est arrivée.

Cette conjoncture devrait inciter tous les partenaires en formation des maîtres à joindre leurs efforts pour résoudre des problèmes endémiques de ce secteur depuis son intégration à l'université.

---

20. Voir op. cit., sommaire, p. 10.

21. Voir op. cit., p. 29.

CHAPITRE 5: LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Dans les chapitres précédents, la recherche universitaire a été brièvement abordée à plusieurs reprises: à propos des missions de l'université; dans la prise de conscience de la diversité des établissements qui forment le réseau universitaire; dans la gestion interne des universités où est apparu, entre autres, le problème du rattrapage des universités francophones par rapport aux universités anglophones; dans l'évocation de domaines à promouvoir, comme, par exemple, la recherche en éducation. Comme l'énonçait déjà la politique québécoise du développement culturel, la recherche universitaire n'est pas seulement un élément important du système universitaire, mais elle appartient aussi à un ensemble scientifique plus vaste. C'est pourquoi, la première démarche du présent chapitre consiste à situer la recherche universitaire dans l'ensemble scientifique québécois. En second lieu, on s'emploie à décrire la situation de la recherche universitaire telle qu'elle apparaît dans le Livre vert[1] sur la recherche scientifique. Le diagnostic de la recherche débouche, en troisième lieu, sur les orientations et les instruments d'une relance, contenus dans le Livre blanc[2] sur la recherche scientifique.

1. La recherche universitaire dans l'ensemble scientifique québécois

Depuis le début des années 70 jusqu'à la parution du Livre vert sur la recherche scientifique, plusieurs interventions gouvernementales,

---

1. Gouvernement du Québec, Pour une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1979.

2. Gouvernement du Québec, Un projet collectif, Énoncé d'orientations et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1980.

fédérales et provinciales, ont contribué à amorcer une politique de la recherche scientifique. L'héritage légué par cette période comporte des points forts et des points faibles.

En premier lieu, on peut affirmer que les activités de recherche scientifique au Québec constituent "un ensemble quantitativement et qualitativement important[3]" caractérisé par de bonnes infrastructures de recherche et par un contingent de chercheurs de qualité. Par ailleurs, et c'est là un point fort en même temps qu'un point faible, cet ensemble scientifique est également caractérisé, chez les francophones, par une prédominance de la recherche universitaire. Quand le gouvernement québécois a commencé à s'intéresser résolument à la recherche, il s'est tourné vers la recherche universitaire. Les efforts déployés ont, en fin de compte, renforcé un certain déséquilibre entres les trois secteurs de la recherche: les chercheurs francophones se sont concentrés massivement dans les établissements universitaires; ils avaient très peu accès à la recherche industrielle "largement commandée de l'extérieur"; quant à la recherche gouvernementale, elle se cantonnait surtout dans "des travaux à court terme ou dans des tâches d'analyse, de contrôle ou de dissémination d'informations courantes".

Autre point faible, les secteurs de la recherche sont cloisonnés et assez peu articulés les uns aux autres. A l'intérieur du secteur universitaire, on souligne un premier cloisonnement entre les deux réseaux linguistiques d'enseignement et de recherche: les francophones comptent surtout sur un financement gouvernemental et oeuvrent avant

---

3. Voir le Livre vert, p. 38 ss.

tout dans l'enseignement collégial et universitaire, très peu dans la fonction publique québécoise; chez les anglophones, notamment à McGill, les compagnies anglophones ajoutent leur soutien aux subventions fédérales et les chercheurs qui ne vont pas à l'extérieur du Québec ou qui ne restent pas à l'université "entreprennent volontiers une carrière de recherche industrielle ou en recherche gouvernementale fédérale". D'autres cloisonnements se manifestent dans le milieu universitaire francophone, entre les universités, entre les facultés d'une même université et les départements d'une même faculté. Entre les chercheurs universitaires et les chercheurs gouvernementaux, on ne peut que constater un manque de communication et de collaboration de même qu'une absence de mobilité d'un secteur à l'autre. Enfin, les échanges n'existent pas davantage entre les chercheurs universitaires et les chercheurs du secteur industriel. Ces derniers sont contraints de travailler dans le secret de l'anonymat et ne jouissent pas de la même notoriété que leurs collègues des universités.

La concertation et la coordination n'ont pas davantage été aidées par les stratégies gouvernementales de développement et de soutien. On déplore ici une politique beaucoup trop calquée sur un modèle américain, hors contexte dans un société de plus petite taille, comme le Québec. Liberté, individualisme, compétition des chercheurs et décentralisation des unités de recherche ont "contribué à cultiver l'image et la réputation de chaque unité de recherche, plutôt qu'à favoriser la poursuite concertée d'objectifs communs".

Le Livre vert sur la recherche scientifique souligne en dernier lieu ce qu'il appelle "l'hégémonie du gouvernement fédéral dans l'histoire et dans l'état présent du développement scientifique au Québec". A l'aide de nombreux chiffres, on montre que le gouvernement fédéral a investi au Québec moins qu'ailleurs en recherche scientifique et, encore, dans des domaines qui n'étaient pas les plus significatifs pour l'avenir du

Québec. De plus, en raison du silence de la Constitution canadienne sur la recherche scientifique et en dépit du fait que l'enseignement supérieur soit de juridiction provinciale comme le reste du système d'éducation, l'hégémonie fédérale aurait maintenu le Québec à la remorque du gouvernement central en matière de recherche scientifique.

2. Le diagnostic de la recherche universitaire au Québec

Parmi les caractéristiques de la recherche scientifique au cours des années 70, ressortent déjà des éléments de diagnostic de la recherche universitaire, celle qui intéresse au plus haut point toute tentative visant à établir un bilan de l'enseignement supérieur. Ce tableau de l'héritage des années 70 doit être complété de plusieurs manières, sans prétendre décrire d'une manière exhaustive une réalité aussi complexe que la recherche scientifique.

Il ressort de la position occupée par la recherche universitaire, dans l'ensemble de la recherche scientifique, que les amorces de politiques prévalant depuis le début des années 70 ont contribué à l'isolement relatif de ce secteur: la recherche universitaire a joué un rôle de suppléance par rapport au secteur gouvernemental et a dû répondre à des besoins de la société qui auraient pu être comblés par le secteur industriel. La question qui se pose alors est la suivante: cette place prépondérante de la recherche universitaire dans l'ensemble scientifique lui aura-t-elle permis d'atteindre ses propres objectifs dans la perspective de la mission éducative culturelle de l'université? Pour répondre à cette question, il convient d'examiner la recherche universitaire sous deux angles: d'abord, comme élément du système universitaire; ensuite dans la pratique quotidienne des universités.

2.1 La recherche comme élément du système universitaire

Comme élément du système universitaire, la recherche doit être regardée en lien avec les études avancées. Il faut se demander si l'université réussit à conduire ses diplômés jusqu'aux 2e et 3e cycles, comment la recherche est planifiée dans l'établissement universitaire, si elle est coordonnée avec la recherche qui se fait dans les autres établissements, quel est l'impact du financement sur la recherche universitaire, à quelles priorités correspond la recherche dans les universités.

Le Conseil des universités se joint au Livre vert pour constater, au début des années 80, que les études avancées au Québec "sont demeurées dans un état de stagnation[4]" pendant les années 70. Pourtant, au cours d'une expansion que le recul du temps fait apparaître comme trop rapide, les universités s'étaient précipitées dans l'élaboration de programmes d'enseignement pour les 2e et 3e cycles et avaient également mis sur pied de nombreux programmes de recherche. Malgré ces efforts, les étudiants ne parurent pas tellement intéressés à poursuivre des études de 2e et 3e cycles en raison de la pénurie d'emplois réduisant considérablement la possibilité d'obtenir des postes de recherche et, sans doute, dans l'éventualité d'obtenir des emplois aussi rémunérateurs bien que moins exigeants. Au total, le nombre de diplômes octroyés chez les francophones pour les 2e et 3e cycles a été nettement inférieur à la production des universités ontariennes et à celle des universités anglophones du Québec[5].

---

4. Conseil des universités, L'Université québécoise des années 80, avis sur trois rapports de la Commission d'étude sur les universités, 1980, p. 139.

5. Voir Conseil des universités, op. cit., et le Livre vert, pp. 111-112. Toutefois, comme les données quantitatives peuvent toujours être complétées par l'introduction de nouvelles variables, le Conseil des universités invite prudemment à procéder à une évaluation systématique des programmes d'études avancées et de recherche.

En face de ces résultats, il était logique qu'on s'interroge sur la planification institutionnelle de la recherche dans les établissements et sur la coordination de la recherche dans le réseau universitaire. A la suite du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire, le Conseil des universités reconnaît que la recherche universitaire est souvent un "fourre-tout" et qu'il serait temps de la distinguer d'un simple travail de laboratoire, de la lecture de revues ou de la consultation externe reliée aux services à la collectivité. Il considère également qu'il faudrait entreprendre les actions suivantes: 1°) assurer une meilleure liaison entre la recherche et l'enseignement au niveau des études avancées; 2°) établir une proportion adéquate de la recherche dans les départements où les chercheurs universitaires authentiques existeraient en trop petit nombre; 3°) procéder à une modulation des charges d'enseignement de ces professeurs-chercheurs; 4°) stimuler les secteurs de formation improductifs de 2e et 3e cycles en les soumettant à une auto-évaluation institutionnelle, voire à une évaluation faite par des experts étrangers.

Pour ce qui est de la coordination de la recherche dans le réseau universitaire, on est d'avis, d'une manière générale, que les mesures envisagées devraient tenir compte de toutes les facettes d'une réalité complexe: un réseau universitaire comparativement de petite taille où la partie francophone "accuse un certain nombre de retards par rapport aux sysèmes voisins[6]", ce qui appelle une stratégie de coordination spécifique. Prudemment, on ne voudrait pas que le retard manifesté par le réseau francophone en matière de développement des études avancées de la recherche donne lieu à une coordination précipitée. On tient à éviter deux extrêmes, soit "le modèle des missions institutionnelles stratifiées et limitées", soit le "développement" non coordonné, "basé pour l'essentiel sur le financement individuel et compétitif des

---

6. Conseil des universités, op. cit., p. 137.

professeurs-chercheurs[7]". Cependant, on croit qu'une politique de regroupement des ressources se justifie; on est d'avis qu'une politique "orientée" dans le sens du développement de secteurs d'excellence au niveau de la recherche et des études avancées doit être conjuguée avec des mesures de soutien à la recherche "libre" et tenir compte de la planification institutionnelle de chacune des universités.

Les éléments de ce diagnostic sont liés à la prise de conscience de l'impact du financement sur les études avancées et la recherche. On n'est pas loin d'être convaincu que les faiblesses signalées dépendent d'une formule de financement des universités "encourageant avant tout des inscriptions au premier cycle[8]", malgré l'augmentation du volume des sommes affectées à la recherche dans les universités québécoises au cours des années antérieures[9].

Par ailleurs, le Livre vert critique les mécanismes d'attribution des ressources financières dans les universités - que la formule de financement des universités soit adéquate ou non et que le volume des subventions fédérales et provinciales à la recherche soit jugé suffisant ou non. Ces mécanismes contribueraient à l'émiettement des crédits budgétaires en matière de recherche par une répartition trop fragmentée des sommes reçues entre les mains des divers chercheurs. Il semblerait de beaucoup préférable que l'évaluation des projets par les équipes sectorielles de pairs en fonction de l'excellence et de la pertinence conduise plus souvent à des recherches d'équipes plutôt qu'à des entreprises trop exclusivement individuelles.

---

7. Ibid., p. 142.

8. Ibid., p. 139.

9. En fait, les chiffres livrés par le Livre vert, pp. 110-111, mettent en évidence les subventions de l'année 1975-1976.

Les faiblesses signalées dans les études avancées et la recherche, les problèmes de planification, de coordination et de répartition des ressources financières débouchent naturellement sur des questions de priorités. Il n'est pas étonnant qu'à la veille d'énoncer une politique de la recherche scientifique, le Gouvernement en 1979 évoque la nécessité des priorités et le leadership à assurer dans leur détermination. Déjà, avant l'énoncé d'une telle politique, le Livre vert juge inopérante l'opération des cahiers[10] sur les objectifs et les orientations à poursuivre dans les universités, menée par le Conseil des universités de 1971 à 1976. Ces travaux auraient, pour la plupart, porté sur l'enseignement plutôt que sur la recherche, à l'exception du rapport intérimaire de ce même Conseil sur les objectifs de la recherche universitaire en 1974. Ce qui fait aussi problème, c'est le rôle de maître d'oeuvre que se serait attribué le Conseil dans tout ce qui concerne la concertation des universités en matière d'objectifs et d'orientations. L'intervention gouvernementale paraît donc de plus en plus nécessaire, et demandée par les milieux universitaires, à mesure que l'on constate des déficiences regrettables dans la concertation, notamment pour ce qui a trait à la recherche et aux instruments de la recherche. Non sans une certaine ironie, le Livre vert reprend la boutade de la Commission d'étude sur les universités déplorant que l'Université Laval et l'Université de Montréal aient deux systèmes d'ordinateurs complètement différents au point qu'elles doivent passer par les équipements de McGill pour la conversion des données d'un système à l'autre. L'établissement de priorités de réseau éviterait de semblables incohérences.

---

10. Conseil des universités, cahier I, L'évolution récente de l'enseignement supérieur au Québec (1972); cahier II, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur (1972); cahier III, Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années '70 (1973); cahier IV, Perspective 1976 des orientations de l'ensei- gnement supérieur (1976).

2.2 La recherche dans la vie quotidienne des universités

L'examen de la situation de la recherche, comme élément du système universitaire, doit être complété par la mise en contexte de la recherche dans la vie quotidienne des universités. On fait alors la découverte de la position paradoxale de la recherche, mise en relief par le Livre vert et confirmée par le Conseil des universités: surévaluée au niveau des plans de carrière des professeurs et du développement des établissements, la recherche universitaire est sous-évaluée au plan du fonctionnement quotidien.

En effet, le propos idéal sur les missions de l'université, énoncé par le comité de coordination de la Commission d'étude sur les universités, postule l'indissociabilité de la recherche et de l'enseignement universitaire au plan institutionnel, de même qu'il affirme le principe qu'individuellement tout professeur est chercheur.

Le diagnostic sur l'état réel de la recherche des études avancées dans les établissements universitaires révèle une situation tout autre. On souligne, par exemple, que "de 1976 à 1979, dans les trois universités les plus développées au niveau des recherches avancées, 7% des professeurs agrégés et titulaires agissaient à titre de responsable de 50% des étudiants ayant obtenu le diplôme de 3e cycle[11]". Le discours sur la place de la recherche à l'université apparaît donc en rupture avec la vie pratique où la recherche se retrouve souvent sous-développée et sous-encadrée. C'est comme si la mission de recherche avait peine à prendre corps dans l'organisation concrète de la vie universitaire et, qu'en fait, il demeurait concrètement difficile d'être chercheur à l'université.

---

11. Conseil des universités, Les Universités québécoises des années 80, p. 132.

Le Livre vert illustre ce paradoxe de plusieurs manières. Premièrement, on constate que, "contrairement à ce que proclame l'idéologie officielle de l'université, peu de facultés et de départements sont vraiment considérés comme des unités de recherche tout autant que d'enseignement[12]". En conséquence, le statut du professeur est d'abord défini en pratique par les tâches d'enseignement et par certaines charges administratives. Les activités de recherche, pour leur part, ont tendance à se développer, pour elles-mêmes, sans liens directs avec les fonctions d'enseignement. La préférence accordée à la recherche orientée et appliquée serait une manifestation de cette tendance. En se rapprochant progressivement de la mission de service à la collectivité, la recherche universitaire négligerait la recherche fondamentale. Paradoxalement, cette situation de la recherche universitaire servirait le prestige des établissements en vertu de la masse des "subventions obtenues", tout en bénéficiant aux professeurs par mode de reconnaissance publique de leurs travaux de recherche et en raison de l'augmentation de leurs ressources financières. L'ambiguïté dans la définition des tâches du professeur se prolonge dans son profil de carrière où la prise en compte de sa performance comme enseignant est presque complètement supplantée, dans les évaluations périodiques, par la préséance accordée à ses activités de recherche et à ses publications.

D'autres ambiguïtés sont relevées par le Livre vert; elles se retrouvent au niveau des structures d'encadrement, de l'infrastructure de soutien et dans le statut du personnel d'exécution de la recherche. Alors que les universités se sont dotées de structures générales pour

---

12. Livre vert, p. 120. Voir aussi: Conseil des universités, Avis au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de la recherche universitaire et de la formation des chercheurs au Québec à la lumière des performances des universités dans les programmes fédéraux, juin 1984.

la recherche comme, par exemple, les vice-rectorats et les vice-décanats à la recherche, l'encadrement le plus proche de la vie quotidienne demeure faible: peu de facultés ou de départements ont prévu des mécanismes de soutien pour l'obtention des subventions de recherche, la constitution d'équipes, etc. Alors que les universités ont consenti à appuyer les secteurs des sciences expérimentales, les infrastructures de soutien sont quasi inexistantes dans les secteurs des sciences humaines: les locaux ne sont pas disponibles, la tenue des archives déficientes, les bibliothèques trop isolées des départements, etc. Quant au personnel d'exécution de la recherche, son statut de seconde zone ne favorise guère la continuité dans les activités de recherche conduites sous la direction des professeurs.

3. Les orientations et les instruments d'une relance

Après un tel diagnostic, en grande partie corroboré par des sources non gouvernementales, notamment pour ce qui concerne la recherche universitaire, Livre vert et Livre blanc se conjuguent pour définir les orientations de la recherche scientifique et choisir les instruments de sa relance. La politique énoncée s'inscrit d'abord dans un projet de société comportant deux options fondamentales: la démocratisation de la science et le développement des ressources humaines. Elle tente ensuite de répondre aux difficultés inhérentes à la situation précédemment analysée de la recherche scientifique considérée comme un ensemble scientifique aux dimensions d'une société, de la recherche scientifique comme élément du système universitaire et de la vie quotidienne de la recherche scientifique dans les universités.

3.1 Les options fondamentales

Après la démocratisation de l'enseignement, qui occupa longtemps la première place dans le discours officiel du système scolaire, la démocratisation de la science est présentée comme une nouvelle orientation fondamentale de la société québécoise. La recherche scientifique devient un projet commun inséré dans un développement collectif aux multiples dimensions économique, sociale, culturelle et politique. Cependant, à la différence du discours sur la démocratisation de l'enseignement, la démocratisation de la science est d'emblée proposée comme un projet impliquant la formation de certaines élites et comme un encouragement sans équivoque à l'excellence et au dépassement. Le langage est clair: il faut "tout faire pour rendre possible, l'émergence des meilleurs..."; "la formation d'une élite apparaît ici aussi impérative qu'une éducation de masse[13]". Cet impératif demeure toutefois relié aux aspirations de l'ensemble des citoyens qui devraient être appelés à intervenir dans la détermination des enjeux collectifs du développement scientifique et dans la discussion au grand jour des organismes consultatifs en matière de politique de recherche scientifique. L'équilibre recherché entre l'élite scientifique et la masse des citoyens met en lumière une autre facette importante de la démocratisation de la science: la formation et l'information scientifiques. Le défi de former une élite scientifique repose sur l'éducation scientifique au primaire, au secondaire, au collégial et en éducation des adultes; il suppose à la fois de bons programmes de sciences dans le système scolaire et une diffusion de la culture scientifique et technique à l'ensemble de la population.

La deuxième option majeure orientant la recherche scientifique québécoise est déjà présente dans la première: il faut mettre l'accent sur le développement du potentiel humain de recherche scientifique. Toutes les catégories de ressources humaines sont incluses dans une telle

---

13. Livre blanc, p. 15.

option qui tend à englober le plus grand nombre possible d'aspects contribuant à la promotion de ceux qui s'adonnent à la recherche: formation, soutien à la formation et à l'emploi, perfectionnement, accès aux banques de données, amélioration des conditions de travail, aide aux associations scientifiques et aux sociétés savantes. En définitive, on s'emploie à construire, par de multiples approches spécifiques, ce qui pourrait constituer éventuellement une politique d'ensemble de la "main-d'oeuvre scientifique".

3.2 L'ensemble scientifique

Même si la présente revue documentaire porte explicitement sur cette partie du système d'éducation qu'on appelle globalement "l'enseignement universitaire", on ne peut anticiper l'avenir de la recherche à l'université sans la situer préalablement dans l'ensemble scientifique québécois constitué par le secteur industriel et le secteur gouvernemental autant que par le secteur universitaire.

On peut identifier six champs d'intervention à travers lesquels tout l'ensemble scientifique devrait être renouvelé par des orientations et des mesures de relance: 1°) les finalités de chaque secteur de recherche; 2°) les priorités d'ensemble; 3°) la planification, la coordination et l'évaluation; 4°) le développement sélectif; 5°) l'harmonisation générale des secteurs; 6°) le financement.

Le respect et la promotion des finalités de chaque secteur de recherche apparaissent comme une première base indispensable de relance si l'on veut faire cesser le rôle de suppléance joué par la recherche gouvernementale à l'égard de la recherche industrielle et celui de la recherche universitaire qui a dû répondre aux besoins du Gouvernement et à ceux du développement général de la société. La recherche gouvernementale devrait donc axer ses activités principalement sur la préparation et la mise en oeuvre des politiques gouvernementales. La recherche industrielle constitue un élément constitutif de la stratégie de développe-

ment des entreprises; cette spécificité resituée dans l'ensemble scientifique, appelle le secteur industriel "à réaffirmer son originalité comme élément essentiel de l'ensemble du processus de changement technologique[14]". Pour ce qui est de la recherche universitaire, on a déjà indiqué qu'elle devait se situer dans une perspective de développement général des connaissances et manifester son rattachement essentiel à la mission universitaire d'enseignement et de formation. Cette tentative de clarification des finalités spécifiques de chaque secteur de la recherche n'a pas pour but de les enfermer chacun dans son domaine propre, mais plutôt de les inciter à former un ensemble scientifique où les différences deviennent des complémentarités.

L'exploration de modalités favorables à l'émergence de priorités d'ensemble confirme d'ailleurs ce désir de complémentarité volontaire. Si l'État considère des scénarios d'intervention où il déclancherait des actions spécifiques et, même, indiquerait les priorités de développement scientifique, il n'envisage pas de définir seul les priorités scientifiques. Il songe plutôt à répartir les responsabilités et à instaurer un mécanisme général de dialogue avec la communauté scientifique. Cette manière d'établir les priorités de la recherche scientifique québécoise s'appuie sur la rigueur des analyses révélant l'état du développement des sciences et des techniques et s'enracine explicitement dans une option démocratique fondamentale tournée vers l'excellence.

Les modes d'intervention de l'État se précisent dans les opérations de planification, de coordination et d'évaluation de la recherche scientifique. Ces opérations sont d'abord placées sous la responsabilité des divers agents de l'ensemble scientifique, mais l'État se propose d'être actif dans chacun des trois secteurs. Dans le secteur industriel, il

---

14. Livre vert, p. 56.

juge prématuré la création d'un conseil de la recherche industrielle; néanmoins, il compte intervenir de plus en plus directement comme agent économique et, indirectement, comme législateur. Dans le secteur gouvernemental, il ne retient pas l'idée, avancée dans le Livre vert, d'une commission interministérielle de concertation; il favorise plutôt la formation de véritables politiques de recherche dans les divers ministères. Dans le secteur universitaire, où existent déjà le Conseil des universités et sa commission de la recherche universitaire, on sent le besoin de mieux départager les fonctions et responsabilités respectives de l'État, des universités et du Conseil des universités en matière de planification, de coordination et d'évaluation de la recherche[15].

A ces modes d'intervention généraux de l'État dans l'ensemble scientifique, le Livre blanc ajoute des interventions privilégiées, par mode d'encouragement sélectif, dans des "domaines jugés prioritaires pour le développement du Québec ou nécessaires à une poursuite efficace et équilibrée des finalités propres à chaque secteur, de même que dans les domaines où le Québec bénéficie déjà d'avantages marqués au plan international". Cet encouragement sélectif vise notamment les "unités de recherche qui offrent des garanties sérieuses de hautes performances[16]". Cet encouragement sélectif doit être relié à une politique plus générale de financement diversifié pour chaque secteur de l'ensemble scientifique[17].

Enfin, l'énoncé d'une politique québécoise de la recherche scientifique vise l'harmonisation générale du développement scientifique par

---

15. Cette assertion sera explicitée dans la section suivante consacrée à la recherche universitaire.

16. Livre blanc, p. 63.

17. Ibid., p. 75-85.

l'introduction, dans le système, de structures propres à assurer la complémentarité intersectorielle. Le premier dispositif réside dans la désignation d'un ministre d'État au développement scientifique; au début des années 80, l'éventualité d'un ministère de la science n'est pas encore retenue[18]. Ce ministre sera aidé par deux structures d'appui: le Conseil de la politique scientifique pourvu d'un mandat révisé et le Bureau de la science et de la technologie relevant directement du Conseil exécutif.

3.3 La recherche universitaire

Tout en étant rattachée à un ensemble scientifique pour lequel il est nécessaire de prévoir des orientations et des instruments de relance, la recherche universitaire est, néanmoins, partie prenante d'un système d'éducation et dotée d'une vie propre. Pour cette raison, il importe de reconsidérer ce qui lui est particulier dans l'orbite de ses finalités: les priorités, la planification, la coordination, l'évaluation, le financement et les aspects les plus significatifs de sa vie quotidienne à l'université.

La reconsidération de la recherche universitaire, dans la perspective des fins proprement éducatives et culturelles de l'université, impose un réalignement de ses objectifs fondamentaux d'une double manière: d'une part, la relance doit être axée sur un respect plus rigoureux de ces finalités, ce qui implique, notamment, que la participation universitaire à la recherche appliquée et la pertinence socio-économique de la recherche orientée soient davantage ajustées à la perspective de ces mêmes finalités, évitant ainsi toute forme de suppléance explicite ou

---

18. Cinq ans plus tard, un tel ministère sera créé. Cette décision législative sera située, au chapitre suivant, dans la perspective plus large d'une politique joignant l'enseignement supérieur, la science et la technologie.

implicite; d'autre part, la relance suppose la valorisation de la recherche fondamentale et le resserrement des liens entre la recherche et l'enseignement. Concrètement, une telle proximité entre les missions fondamentales de l'université signifierait qu'au terme du régime d'études universitaires, on ne devrait implanter aucun programme de doctorat "à moins qu'il ne soit soutenu par un ensemble solide et articulé d'activités de recherche de haute qualité[19]". Au début du périple universitaire, la recherche devrait également inspirer l'élaboration des programmes de premier cycle pour qu'ils répondent le plus adéquatement possible aux besoins de la société.

Ces besoins de la société serviront également de critères dans la détermination des priorités de la recherche scientifique. Sur ce point, il est d'ores et déjà clair que les priorités de la recherche universitaire devront être établies en concertation avec les autres secteurs de l'ensemble scientifique québécois. Cette première exigence corrige la trajectoire suivie au cours des années 70 et qui accordait la prééminence à la recherche universitaire. L'autre défi, pour la recherche universitaire québécoise, consiste à déterminer des champs prioritaires dans un contexte où le financement fédéral a déjà des effets "structurants[20]". Ce défi ne représente qu'une facette de l'orientation de l'ensemble scientifique dans le sens d'un modèle sélectif du développement de la recherche au Québec.

Pour ce qui est de la relance de la concertation, de la planification et de l'évaluation de la recherche dans le réseau universitaire, le Livre vert indique l'esprit et le Livre blanc en précise les structures

---

19. Livre vert, p. 123.

20. Ce phénomène, souligné par le Livre vert et le Livre blanc au début des années 80, est toujours actuel en 1984. Voir l'avis du Conseil des universités sur l'état et les besoins de la recherche universitaire, op. cit., synthèse de la consultation, p. 13.

et les responsabilités. Pour parer à un développement anarchique qui risque de compromettre l'excellence de la recherche, il faut tendre vers le regroupement des activités de recherche relative à un champ d'intérêt donné, soit dans un seul établissement universitaire, soit dans quelques établissements sélectionnés. Une telle concentration amènerait forcément une spécialisation des établissements dans le réseau universitaire. Cette concentration et cette spécialisation devraient être résolument prises en charge par les milieux universitaires eux-mêmes. Voilà l'esprit qui devrait animer la relance. Quant à l'organisation concrète qui favoriserait cette relance, elle repose sur une meilleure clarification et un meilleur équilibre des fonctions et responsabilités de chacun: des universités autonomes, conscientes d'être des services publics qui ont l'obligation morale et sociale de rendre des comptes; un ministère qui a la responsabilité politique et administrative du développement et de l'évaluation du réseau universitaire de la recherche; un conseil des universités qui, par sa commission de la recherche universitaire, assume une fonction critique d'ensemble sans ingérence dans la gestion du système.

L'esprit et l'organisation de la relance seront appuyés par le financement. L'État ne s'interdit pas, en effet, de stimuler les concentrations et les spécialisations proposées par des programmes gouvernementaux de financement de la recherche universitaire. Par ailleurs, il entend maintenir un mode d'intervention directe[21] qui passe par des organismes subventionnaires. Ainsi, une partie du programme F.C.A.C.[22] deviendra le "Fonds F.C.A.C." institué pour gérer les

---

21. L'intervention indirecte comprend les subventions d'équilibre budgétaire et les bourses d'excellence.

22. "Formation de chercheurs et actions concertées": programme créé en 1969-1970.

crédits consacrés à l'aide directe à la recherche universitaire, y compris l'attribution des bourses de 2e et 3e cycles de formation à la recherche. D'autres actions viendront compléter cette restructuration du programme F.C.A.C. La première concerne les investissements et le développement des infrastructures de recherche: le développement de la recherche deviendra "un champ prioritaire d'action clairement identifié" au titre de "programme de base de première importance". Le deuxième type d'action structurante concerne "le soutien à la formation et à l'emploi de la main-d'oeuvre scientifique universitaire[23].

Ces mesures devraient avoir un impact sur la vie quotidienne de la recherche dans les universités, notamment sur le réaménagement de la carrière et de la tâche universitaire, sur l'organisation des départements et facultés et, éventuellement, sur la relève des jeunes chercheurs. Désormais, il devrait être plus aisé de préciser les exigences propres à la carrière de chercheur. Les tâches de ces derniers pourront être réexaminées au sein des départements, de manière à alléger leur charge d'enseignement pour les faire porter par ceux qui se consacrent plutôt à l'enseignement. "En revanche, les normes d'évaluation et les règles de promotion devraient être ajustées en conséquence et permettre à des universitaires, orientés vers l'enseignement plutôt que vers la recherche de connaître un déroulement normal de carrière[24]". Désormais aussi, "dans les unités où ils évoluent quotidiennement", les chercheurs pourront "obtenir le soutien administratif et matériel dont ils ont besoin[25]".

---

23. Livre blanc, pp. 79-80.

24. Livre vert, p. 133.

25. Ibid., p. 134.

Toutes ces mesures, et d'autres encore qu'on espère toujours[26], renvoient en fin de compte à un horizon encore plus large de concertation ouvrant sur des mécanismes à mettre en oeuvre pour coordonner les actions fédérales et provinciales avec celles des universités. Ce que le Livre blanc, à quelques mois du référendum de mai 1980, appelle le "cadre politique pour le développement scientifique du Québec" est à peine repris par les milieux universitaires. Le Livre blanc lie le développement scientifique à l'identité propre et à l'autodétermination du Québec. Il confirme ce qui était déjà énoncé dans le Livre vert: "C'est au Québec qu'appartiennent la responsabilité et la compétence premières en matière de politique de développement scientifique et c'est au gouvernement québécois qu'il revient d'être, devant les contribuables et les chercheurs québécois, premier responsable de ces politiques[27]." Pour les milieux universitaires, le cadre politique est moins bien défini et est, en pratique, supplanté par le cadre de financement. On considère que l'intervention fédérale maintient la recherche québécoise dans des circuits plus vastes de circulation des idées et d'émulation. Les avis sont donc partagés: certains reconnaissent que la portée du financement fédéral s'est accrue en raison du vacuum politique des années 70 au Québec; d'autres tendent à minimiser l'impact structurant de ce financement; d'autres enfin sont d'avis que le Québec et ses universités gardent en fait les premières responsabilités en matière de développement de la recherche[28].

---

26. En 1984, la liste de suggestions à l'échelle du réseau universitaire québécois est encore très longue. Voir à ce sujet l'avis du Conseil des universités sur l'état et les besoins de la recherche universitaire, op. cit., synthèse de la consultation, p. 11.

27. Le Livre blanc citant le Livre vert.

28. Voir l'avis du Conseil des universités sur l'état et les besoins de la recherche universitaire, op. cit., synthèse de la consultation, p. 15-16.

CHAPITRE 6: VERS UNE POLITIQUE DES UNIVERSITÉS

Après les travaux des comités de la Commission d'étude sur les universités et l'énoncé de politique sur la recherche québécoise, des interventions d'ordre politique, administratif, financier et législatif jalonnent la vie des universités québécoises de 1981 à 1985. Le présent chapitre s'emploie à retracer les gestes officiels qui, de diverses manières, composent pièce par pièce l'esquisse d'une politique d'ensemble des universités. Cette période récente s'ouvre par un discours du ministre; elle se poursuit dans des actions appelés "structurantes" situées à l'intérieur d'un cadre de financement; elle trouve une forme d'aboutissment, sur le plan législatif, dans la Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie[1].

1. Le discours du ministre (3 février 1981)

Dans le discours intitulé "L'avenir des universités québécoises - Vers une politique des universités", le ministre entreprend la première étape d'un énoncé d'orientation pour les universités québécoises. Cet énoncé se présente comme une réponse aux travaux de la Commission d'étude des universités et dans la perspective d'une relance telle que définie dans le Livre blanc Un projet collectif. L'énoncé rappelle aussi quelques grandes vérités reçues dans le monde universitaire: primauté de la mission éducative et culturelle de l'université et, en conséquence, importance de la vie professorale et étudiante; maintien des objectifs d'accessibilité et de démocratisation. Cependant, la dominante du discours porte "moins sur la reconnaissance de

---

1. Ce ministère est devenu par la suite le "Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science."

l'importance du rôle des universités que sur l'identification des modalités de réalisation de la mission des universités dans un contexte différent[2]". C'est pourquoi l'amorce d'une politique des universités s'élabore principalement autour de deux pôles: la concertation et la coordination dans le réseau; le financement des universités. Ces deux thèmes seront discutés dans des ateliers[3] et feront l'objet d'actions prioritaires.

1.1 Le financement

Ce qui était déjà perceptible dans des interventions antérieures devient tout à fait clair dans le discours du ministre: dans un réseau d'établissements décentralisés où les universités sont en majeure partie financées par des fonds publics, les règles du financement gouvernemental constituent objectivement un énoncé d'orientation et une politique des universités. Dans un contexte de limitation des capacités financières de l'État, réexaminer le mode de financement des universités constitue un défi de taille. Il faut explorer les modalités d'un financement différencié[4] pour l'ensemble des universités. De plus, le ministre entend mener à terme l'élaboration et l'implantation d'actions structurantes pour stimuler le développement des études de 2e et 3e cycles et promet que seront bientôt mises en oeuvre les mesures de développement des ressources humaines et de la recherche universitaire annoncée dans Un projet collectif.

---

2. Discours du ministre, p. 4.

3. Les ateliers de discussion et d'échange qui étaient annoncés par le discours du ministre incluaient également le thème de la vie professorale et étudiante.

4. De manière à corriger les imperfections de la "méthode historique".

1.2 La concertation et la coordination

D'autres actions prioritaires concernent davantage la concertation et la coordination du réseau universitaire. Ainsi en est-il du débat à poursuivre sur la définition et la reconnaissance des services à la collectivité dans les universités et aussi de l'ouverture des universités québécoises à la réalité universitaire internationale. Quant à la consolidation des activités d'enseignement du 1er cycle, une réévaluation des programmes et des pratiques devrait conduire à un regroupement des ressources et à une concertation des efforts. En effet, il faut éviter la multiplication des programmes et la fragmentation excessive des contenus pour compléter la formation générale antérieure et assurer une solide formation fondamentale. Ces efforts de concertation entre les universités ne sauraient être efficaces sans une meilleure coordination entre les établissements autonomes, le ministère et le Conseil des universités. Il faut penser "réseau", tout en maintenant les établissements décentralisés. Tel est le message livré comme un leitmotiv propre à inspirer l'action collective du milieu universitaire.

2. L'allocution du ministre au Conseil des universités (16 avril 1982)

Un an après le discours sur l'avenir des universités et trois ans après la Commission d'étude sur les universités, des précisions importantes étaient apportées sur la place du Conseil des universités dans le développement et la concertation du réseau universitaire. Désormais, l'évaluation générale des programmes d'études des premier, deuxième et troisième cycles relèverait exclusivement du Conseil des universités et non plus du comité conjoint des programmes (MEQ - Conseil des universités) dont se retirait le Ministère. Cette mesure, attendue depuis quelques années, départageait mieux les rôles dans la concertation et

la coordination du réseau universitaire. Sans recourir à de nouveaux dispositifs légaux, le mandat général du Conseil des universités se trouvait clarifié et consolidé. Le Conseil continuait d'exercer une fonction critique et prospective dans l'ensemble du système d'enseignement et de recherche universitaires, pendant que le ministère conservait la charge d'assurer la coordination générale des universités. De fait, au cours des dernières années, le Conseil s'est employé à évaluer plusieurs nouveaux programmes et a entrepris l'étude systématique de certains secteurs de l'université.

En même temps que le Conseil des universités était confirmé dans son mandat général, il était possible de faire le point, à la suite des ateliers en milieu universitaire, sur les actions à entreprendre relevant de l'administration courante de la Direction générale de l'enseignement et de la recherche universitaire[5].

3. Le cadre de financement 1984-1985 et les actions structurantes

Dans la perspective où les règles de financement sont assimilables à un énoncé d'orientation et à une politique des universités, deux interventions importantes vont marquer l'avenir proche des universités: le cadre de financement du réseau universitaire pour l'année 1984-1985 et le programme d'actions structurantes en vigueur la même année.

---

5. Parmi les actions à entreprendre, on peut relever les suivantes: reconduction du Fonds de développement pédagogique pour l'implantation de nouveaux programmes et la concertation institutionnelle; élaboration d'une politique des admissions et création d'un service central des admissions; définition des premiers éléments d'une politique de développement de la recherche universitaire; étude sur la vie professorale; schéma de développement des systèmes de données sur le réseau universitaire; rationalisation dans la région de Montréal, etc.

3.1 Le cadre de financement

Outre les nombreuses mesures particulières propres à un financement annuel, le cadre de financement 1984-1985 comprend deux développements majeurs pour une politique des universités: des orientations proposées aux universités et des considérations sur les caractéristiques de la formule de financement.

Les orientations contenues dans ce cadre confirment la direction déjà perceptible dans le discours de 1981 et la position retenue, en fin de compte, par la Commission d'étude sur les universités, malgré la critique assez vive de son comité sur l'organisation du système universitaire: le système universitaire québécois est un système décentralisé d'établissements autonomes. Ces établissements autonomes constituent, ensemble, un véritable service public par leur mission[6] éducative et culturelle. La planification, le développement et le financement de cet ensemble se feront à l'avenir d'une manière plus sélective en équilibrant les libres initiatives des établissements et les priorités de développement du réseau. Les grands objectifs qui guideront de manière prioritaire le financement des universités au cours des prochaines années sont les suivants: "- Assurer l'accès à la formation universitaire et des développements sélectifs de programmes d'enseignement et de recherche; - consolider les activités de premier cycle et, en particulier, rationaliser le développement des programmes courts et éliminer les dédoublements d'activités avec les autres ordres d'enseignement; stimuler les études à temps complet et surtout les études de 2e et 3e

---

6. Les buts inhérents à cette mission sont les suivants: assurer la formation des spécialistes et des chercheurs; accroître le savoir fondamental et appliqué nécessaire à l'innovation technologique; contribuer au processus général de démocratisation du savoir et à la formation de citoyens éclairés; être un lieu de réflexion critique sur les orientations de notre société; contribuer au renouvellement du système éducatif québécois.

cycles; - améliorer la productivité des programmes des cycles supérieurs; - promouvoir le développement de la recherche et renforcer la place de cette mission à l'université; - promouvoir, dans les secteurs porteurs d'avenir pour le développement économique et technologique du Québec, la formation de la main-d'oeuvre spécialisée, de chercheurs et de personnel scientifique et la création de centres d'excellence et d'équipes de recherche[7]."

Même si la "méthode historique de financement" en usage depuis 1969-1970 dans le réseau universitaire québécois n'est pas entièrement refondue, le cadre de financement lui apporte, néanmoins, des amendements notables. Après la Commission d'étude sur les universités (1979) et après plusieurs interventions du Conseil des universités, le cadre établit les amorces d'un financement diversifié propre à assurer les objectifs prioritaires assignés au réseau universitaire pour les prochaines années. Le cadre[8] reconnaît que la méthode historique a consisté à indexer successivement, d'année en année, la base de financement de chaque établissement, sans distinction du type de clientèles, de programmes ou de niveaux d'études. Sans retenir la formule suggérée par le Conseil des universités en 1980[9], le cadre de financement introduit des ajustements multiples constituant ce qu'il appelle une "stratégie de renouvellement" de la formule historique. Pour contrer le développement anarchique du réseau universitaire dénoncé par le même Conseil en 1982-1983[10], le cadre de financement 1984-1985 entend donc introduire des facteurs de financement différenciés pour les secteurs disciplinaires et les cycles d'études. C'est dans cette

---

7. Cadre de financement 1984-1985, p. 4-5.

8. Ibid., p. 7.

9. Conseil des universités, L'Université québécoise des années 80, pp. 276-277.

10. Conseil des universités, avis sur le financement 1982-1983.

optique qu'il annonce la mise en place d'un Fonds d'actions structurantes pour la création d'équipes de recherche.

3.2 Le "programme d'actions structurantes[11]"

Ce programme instauré en 1984-1985 s'inscrit à la fois dans la suite du Livre blanc sur la recherche scientifique Un projet collectif et dans la suite des énoncés de politique Bâtir le Québec[12] et Le Virage technologique[13]. Aux programmes gérés par le Fonds F.C.A.C. en recherche libre, le programme d'actions structurantes aujoute un soutien particulier dans des domaines[14] de recherche jugés prioritaires pour le développement économique du Québec, de même que pour l'émergence, le développement et la consolidation d'unités de recherche. Le caractère structurant de chaque projet est déterminé par rapport à trois plans: l'importance du projet dans l'université, pour le développement de la recherche et des liens qu'il établit entre l'enseignement et la recherche; les liens entre le projet et les structures de recherche dans le réseau de recherche universitaire; les liens entre le projet et les autres centres de recherche de l'ensemble scientifique québécois, c'est-à-dire les centres de recherche multisectoriels, les centres de recherche gouvernementaux, l'industrie et le développement scientifique régional.

---

11. Le titre complet est le suivant: "Programme d'actions structurantes pour le soutien d'équipes de recherche liées au virage technologique".

12. Gouvernement du Québec, Bâtir le Québec. Énoncé de politique économique, synthèse, orientation et d'actions, Québec, 1979.

13. Gouvernement du Québec, Le Virage technologique. Bâtir le Québec - Phase 2, Programme d'action économique 1982-1986, Québec, 1982.

14. Les secteurs prioritaires sont les suivants: biotechnologie, informatique, nouvelles technologies électroniques, énergie, transport, agro-alimentaire, maîtrise sociale des changements technologiques.

4. La Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie

A l'été 1985, des dispositions législatives apportent de nouveaux éléments aux interventions d'ordre politique, administratif et financier qui, petit à petit, tracent le profil d'une politique des universités. Dans le but de favoriser la planification, la coordination et l'évaluation du réseau universitaire, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire recommandait, en 1979, l'élaboration et la promulgation d'une loi des universités de même que la création d'un ministère des universités, voire, comme en Ontario, d'un ministère des collèges et universités. Le Conseil des universités[15], pour sa part, préférait faire confiance aux lois existantes, mais n'écartait pas l'hypothèse de confier à un même ministre l'enseignement post- secondaire, la science et la technologie. Le législateur a, en fin de compte, retenu l'idée d'un ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie qui est désormais le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Si l'on fait une lecture rétrospective des études et des actions qui ont occupé la scène universitaire depuis huit ans, on peut supposer que trois intentions ont pu simultanément inspirer le législateur: unifier l'enseignement supérieur en regroupant collèges et universités sous un même ministère; établir une instance de coordination du réseau universitaire plus proche et plus facilement identifiable; assurer une meilleure concertation entre les trois secteurs de l'ensemble scientifique, la recherche universitaire, la recherche gouvernementale et la recherche industrielle. En effet, le ministre exerce sa compétence dans quatre domaines: l'enseignement collégial, l'enseignement universitaire, la recherche, le développement scientifique et technologique. Il est

---

15. Conseil des universités, L'Université québécoise des années 80, pp. 239-244.

chargé d'élaborer des politiques qui contribueront à l'harmonisation des orientations et des activités dans ces quatre domaines avec l'ensemble des politiques gouvernementales et avec les besoins économiques, sociaux et culturels[16]. Plus particulièrement, il a, entre autres fonctions, celle de favoriser la consultation des ministères, organismes et personnes intéressées et celle de promouvoir l'analyse, l'évaluation et la maîtrise des incidences du développement scientifique et technologique sur les personnes et la société. Il possède aussi le pouvoir de contribuer au développement d'établissements d'enseignement et de recherche.

Certes, ces fonctions et pouvoirs du ministre n'ont rien de coercitif. Ils ne remplacent pas les spécifications d'une loi des universités qui préciserait l'appartenance des établissements universitaires à un réseau, ni non plus une politique complète des universités qui intégrerait, dans un seul document officiel, les orientations, les droits et les devoirs des universités du Québec comme services publics. Néanmoins, ils constituent un pas important pour l'avenir des universités, dans le sens d'une politique générale de développement et d'harmonisation du réseau universitaire et de l'ensemble de la recherche scientifique québécoise.

---

16. Voir l'article 8 - 3°.

CONCLUSION

L'étude documentaire des principales interventions des dix dernières années, dans le système éducatif québécois, poursuivait un but précis: comprendre les grandes interventions qui visent à renouveler des aspects importants du système d'éducation, les situer au moment où elles apparaissent et voir leurs prolongements dans le système. En d'autres mots, discerner des fils conducteurs dans les divers ordres d'enseignement, notamment au cours des dix dernières années, à partir de sources diversifiées.

Cette entreprise n'équivaut pas à un bilan. Toutefois, elle contient les éléments aptes à soutenir un tel bilan. Les textes choisis présentés et analysés sont porteurs d'événements. Parfois, ils créent l'événement. D'autres documents importants sont en préparation; ils s'ajouteront à la liste déjà longue de ceux qui ont été répertoriés et étudiés. Ils compléteront tel ou tel aspect abordé dans la présente étude par des nuances, des correctifs ou des prolongements des interventions antérieures dans le système éducatif. Ils trouveront place dans l'ensemble des interventions rassemblées dans la revue et analyse documentaires Propositions et politiques sur le collège et l'université qui fait suite à Propositions et politiques sur l'école.

Le travail de rassemblement de ces deux études constitue à la fois un point d'arrivée et un point de départ.

Pour une part, c'est un point d'arrivée. A travers les multiples dossiers assumés par le Conseil supérieur de l'éducation, ce travail marque une étape dans la convergence de plusieurs travaux. Bien qu'il ait été mené seul, il fut constamment nourri par d'autres études conduites en concomitance. A son tour, il a pu inspirer ces études et les

influencer de quelque manière. Les nombreuses heures consacrées à l'étude des principales interventions des dix dernières années porteront leurs fruits si elles permettent de mieux reconstituer le sens et la portée de ces interventions dans l'histoire récente du système d'éducation.

Ce travail documentaire est aussi un point de départ. En effet, il esquisse des thèmes présents, dans cette suite d'interventions, qui tantôt sont communs à tous les ordres d'enseignement, tantôt sont particuliers à l'un ou l'autre, tantôt recouvrent des aspects de plus d'un ordre d'enseignement.

Parmi les thèmes communs à tous les ordres d'enseignement, la formation et ce qui la constitue demeure une préoccupation constante. Avec des accents divers selon les ordres d'enseignement, se pose la question de l'équilibre et de la cohérence de la formation, de la place de la pédagogie dans l'enseignement, de la qualité de l'enseignement et de la formation. Ce qui conditionne la formation, dans le système, est un objet d'interrogation partout réitéré: l'organisation scolaire et pédagogique, les processus d'élaboration, de gestion et de révision des programmes d'études, l'évaluation des élèves ou des étudiants et la sanction des études. La gestion du système et des parties du système reliée aux questions d'autonomie des établissements, de pouvoir et de participation occupe aussi une part notable des interventions. Les rapports entre le système et ceux pour qui il existe, les élèves ou les étudiants, ressortent à propos de questions comme les choix et l'orientation des étudiants face à la sélection opérée par le système. D'autres questions portent sur les liens entre le système d'éducation et la société; par exemple, l'accessibilité pour tous dans une éducation de masse, que ce soit dans l'enseignement secondaire, post-obligatoire ou supérieur.

Greffés à ces questions, certains thèmes sont propres à l'enseignement secondaire, comme celui du traitement de l'hétérogénéité, à la suite de la suppression des voies et des filières. D'autres concernent davantage l'enseignement supérieur comme le défi de l'excellence dans la recherche au collège et à l'université, l'harmonisation de l'enseignement et de la recherche au collège et à l'université.

Enfin, un certain nombre de questions ont trait à la continuité et à l'harmonie de la formation d'un ordre d'enseignement à l'autre. Sont mis en cause, ici, les passages qui ponctuent l'entrée ou la sortie des étudiants du secondaire au collège et du collège à l'université, le passage de l'enseignement professionnel à l'enseignement supérieur, les passerelles entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel au secondaire et au collège.

Certains de ces "thèmes transversaux" ont été davantage esquissés dans la conclusion de Propositions et politiques sur l'école. Des esquisses semblables auraient pu être proposées dans Propositions et politiques sur le collège et l'université. On pourrait, par exemple, évoquer des thèmes comme les suivants: l'identité du cégep et de l'université et leurs missions d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité; la formation postsecondaire; la diversité des établissements et les réseaux dans l'enseignement supérieur, etc. De toutes manières, ces sujets nécessitent des études plutôt que de simples esquisses. C'est en ce sens que l'étude documentaire des principales interventions des dix dernières années peut devenir un point de départ. Elle constitue une invitation à identifier et à analyser ce qui, autrement, pourrait demeurer dans les replis cachés du système. Elle est un premier pas dans la poursuite d'études ultérieures.

BIBLIOGRAPHIE

ASSEMBLÉE NATIONALE, Quatrième intersession, trente-deuxième législature, Journal des débats, Commission parlementaire, Commission permanente de l'éducation, Consultation sur le financement des universités (1), 9 octobre 1984.

ASSOCIATION DES CADRES ET GÉRANTS DES COLLÈGES DU QUÉBEC, Les cadres devant l'avenir du postsecondaire: complémentarité du collégial et de l'universitaire, actes du colloque, 30 et 31 octobre 1985.

ASTIN, Alexander W., Achieving Excellence, A critical Assessment of Priorities and Practices in Higher Education, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1985.

CADRE, Dossier-souche sur l'innovation pédagogique, Montréal, 1981.

CLESEC, D.E.C. professionnel et admission à l'université, Rapport-synthèse, août 1984.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, 1982.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LES UNIVERSITÉS

- Comité de coordination (Rapport Pierre Angers), Québec, mai 1979.
- Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants (Rapport Louise Marcil-Lacoste), Québec, mai 1979.
- Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire (Rapport Edouard Pagé), Québec, mai 1979, 3 volumes.
- Comité d'étude sur l'université et la société québécoise (Rapport Diane Wilhelmy), Québec, mai 1979.
- Document de consultation, Québec, janvier 1978.

COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, Rapport, Québec, 1961-1966.

CONSEIL DES COLLEGES

- Le cégep de demain, Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984, Québec, 1985.

- Le partage du pouvoir dans les cégeps, Le rôle du conseil d'administration, Collection Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1982-1983, Québec, 1983.

- Les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. L'état et les besoins de l'évaluation en enseignement collégial, Rapport de la Commission de l'évaluation 1985-1986, Québec, 1986.

- Projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, 1983.

- Rapport annuel 1984-1985. L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Québec, 1985.

- Rapport annuel 1985-1986, L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel, Québec, 1986.

- Relever des défis, trouver des solutions, Réflexions sur la formation professionnelle des jeunes, (Collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1983-1984"), Commission de l'enseignement professionnel, Québec, 1984.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS

- Avis au ministre de l'Éducation sur la formation des maîtres, Quelques problèmes de la prise en charge de la formation des maîtres par les universités, 13 mars 1974.

- Avis au ministre de l'Éducation sur le financement du réseau universitaire 1979-1980, avis no 78.5, 13 décembre 1978.

- Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur l'état et les besoins de la recherche universitaire et de la formation des chercheurs au québec, à la lumière de la performance des universités dans les programmes fédéraux, Québec, juin 1984.

- Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la place des étudiants dans l'université, Québec, 17 septembre 1981.

- Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur le rôle de l'université dans la formation professionnelle, Sainte-Foy, 4 septembre 1984.

- Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur les services à la collectivité, Sainte-Foy, 18 mai 1984.

- Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur de la Science et de la Technologie sur le financement du système universitaire pour l'année 1985-1986, 19 avril 1985.

- Cahier I, L'évolution récente sur l'enseignement supérieur au Québec, 1972.

- Cahier II, Objectifs généraux de l'enseignement supérieur, 1972

- Cahier III, Les orientations de l'enseignement supérieur dans les années '70, 1973.

- Cahier IV, Perspective 1976 des orientations de l'enseignement supérieur, 1976.

- Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Sainte-Foy, 18 mai 1984.

- Comité directeur de l'étude sectorielle en éducation, Bilan du secteur de l'éducation, Conseil des universités, 5 vol. et un sommaire, documents polycopiés, septembre 1986.

- La formation courte dans l'enseignement universitaire, août 1985.

- La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan, annexe au Commentaires au ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants, 1984.

- Quinzième rapport annuel 1983-1984, Québec, 1984.

- L'université québécoise des années 80, avis sur trois rapports de la Commission d'étude sur les universités, 1980.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

- L'activité éducative, Québec, 1970.

- Le Collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, juillet 1975.

- Le Collège. Synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, juillet 1975.

- La condition enseignante, avis au ministre de l'Éducation, 1984.

- Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec, Québec, 1986.

- Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration, Québec, juin 1986.

- L'enseignement et la recherche en sciences sociales et humaines: un cas type d'effets de système, avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, septembre 1987.

- L'évaluation. Situation actuelle et voies de développement, Rapport 1982-1983 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1983.

- Rapport annuel 1978-1979 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1979.

- Rapport annuel 1980-1981. La fonction sociale de l'institution scolaire, 1981.

- Rapport annuel 1981-1982. L'activité pédagogique, 1982.

- Rapport annuel 1984-1985. Apprendre pour de vrai, Québec, 1986.

CÔTÉ, Pierre, Le vécu, la pratique et le concret dans l'enseignement collégial, Québec, Conseil des collèges, mars 1985.

CREPUQ, Le rôle des universités dans la formation des enseignants, Énoncé de position présenté par le Comité des affaires académiques au comité exécutif de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 15 juin 1982.

DARLINGTON, Robert, "La recherche au collégial: maturité et changement de mentalité", dans Recherche pédagogique et recherche dans les collèges, Prospectives, vol. 21, nos 2-3-4.

DUFOUR, Desmond, Perspectives de clientèles scolaires pour le Québec et ses régions administratives scolaires de 1981 à 2001. Selon l'âge, le sexe et le niveau d'enseignement, MEQ, Direction des études économiques et démographiques, février 1981.

FAURE, Edgar, Apprendre à être, Unesco, Paris-Fayard, 1972.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS

- Réaction au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, Régime pédagogique, 12 avril 1979.

- Réalisations des cégeps depuis dix ans 1967-1977, Dossier préliminaire, Cégepdix, vol. 1, mai 1977.

- Symposium cégepdix, l'engagement social des cégeps: bilan et prospective, novembre 1977.

- Vers des politiques institutionnelles d'évaluation, automne 1982

GINGRAS, Paul-Émile, Le modèle de la recherche collégiale, dans Recherche pédagogique et recherche dans les collèges, Prospectives, vol. 21, nos 2-3-4, décembre 1985.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

- Bâtir le Québec, Énoncé de politique économique, Synthèse d'orientation et d'actions, Québec, 1979.

- La politique québécoise du développement culturel, Québec, 1978, 2 vol.

- Pour une politique québécoise de la recherche scientifique, Québec, 1979.

- Le virage technologique, Bâtir le Québec - Phase 2, Programme d'action économique 1982-1986, 1982.

GRÉGOIRE, Réginald, Gaston Turcotte, Guy Dessureault, Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep, Conseil des collèges, (Collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1985-1986"), Québec, 1986.

ISABELLE, Robert, Les cégeps, collèges d'État ou établissement autonomes? L'évolution de l'autonomie des cégeps de 1967 à 1982, Québec, Conseil des collèges, 1982.

LAPIERRE, René, La relation cégep-milieu. Entre le discours et la réalité, (Collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1982-1983"), Québec, Conseil des collèges, 1983.

LAROCHELLE, Charles, La participation étudiante aux activités parascolaires et aux instances des collèges, Rapport de recherche, (Collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1984-1985"), Québec, Conseil des collèges, 1985.

Le régime d'aide financière aux étudiants du postsecondaire, Rapport de recherche, (Collection "Études et réflexions sur l'enseignement collégial 1984-1985)", Québec, Conseil des collèges, 1985.

LAURIN, Camille, Assumer le présent, préparer l'avenir: réflexion sur les rapports entre enseignement supérieur et vie active, 1982.

L'avenir des universités québécoises. Vers une politique des universités, 1981.

L'éducation de 1982-1983 - Maintenir le cap, 1982.

L'enseignante et l'enseignant: des professionnels, 1981.

LOIS REFONDUES DU QUÉBEC

- Loi sur le Conseil des collèges, chap. C-57.1.

- Loi sur le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Science et de la Technologie, chap. M-15.1.1.

- Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, chap. C-29.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

- Analyse de l'évolution de l'enseignement supérieur à la lumière d'indicateurs socio-économiques, Comparaison Québec-Ontario de 1974-1975 à 1980-1981, Direction générale de l'enseignement supérieur, 1980.

- Cahiers de l'enseignement collégial 1972-1973; 1973-1974.

- Cahiers de l'enseignement collégial 1985-1986. Régime gique, disciplines, programmes professionnels.

- Canal-Isep, Service de l'information scolaire et professionnelle, "Les emplois de 1990. Les options gagnantes", 1983.

- Les centres spécialisés dans les cégeps, Québec, 1983.

- Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, 1978.

- Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps, 1981.

- Document d'orientation de la concentration en sciences humaines au collégial, 1985.

- Les enseignantes et les enseignants du Québec, une étude socio-pédagogique, vol. 6 La formation et le perfectionnement, 1980.

- L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel, (Coll. "Document d'éducation numéro 3"), Québec, 1967.

- L'évaluation dans le système éducatif. Cadre général et perspectives de développement, Québec, 1983.

- La formation et le perfectionnement des enseignants du primaire et du secondaire, vers des aménagements, Fiches de discussion, juin 1983.

- Orientations de la concentration en sciences humaines au niveau collégial, rapport du groupe de travail, 1983.

- Plan de travail, Pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des collèges, 1980.

- Le point de vue de la direction de l'enseignement collégial sur l'enseignement collégial, 1975.

- Prévisions de clientèles universitaires québécoise 1976-1991, 1977.

- Les programmes contingentés dans les universités québécoises, de l'hiver 1981 à l'automne 1985, Québec, 1985.

- Programme d'actions structurantes pour le soutien d'équipes de recherche liées au virage technologique, 1984.

- Un projet collectif, Énoncé d'orientation et plan d'action pour la mise en oeuvre d'une politique québécoise de la recherche scientifique, 1980.

- Un projet d'éducation permanente, Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, 1984.

- Règlement no 4, 1966.

- Règlement no 3, 1967.

- Règlement sur le régime pédagogique du collégial, 1984.

- La révision de la concentration en sciences humaines au collégial, Les orientations ministérielles, Québec, 1987.

- Les services d'affaires étudiantes dans les collèges, Document d'orientation, 1985.

- Sixième rapport annuel 1984-1985, 1986.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE, Bilan des activités de recherche - développement dans les collèges 1972-1985, DGEC, Québec, 1985.

ONTARIO, COMMISSION CHARGÉE D'ÉTUDIER L'AVENIR DES UNIVERSITÉS, Les universités de l'Ontario. Options pour l'avenir, décembre 1984.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, Examen des politiques nationales d'éducation, Canada, Paris, 1976.

L'enseignement dans la société moderne, Paris, 1985.

La formation après la scolarité obligatoire, Paris, 1985.

PROSPECTIVES, XIII, 1977.

- Rapport du comité d'étude des cours communs à tous les étudiants du C.E.G.E.P., Québec, 1970

RECHERCHES SOCIOGRAPHIQUES, Les cégeps vingt ans après, Département de sociologie, Université Laval, XXVII, 3, 1986.

SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (S.R.A.M.), Guide pratique des études collégiales, 1987.

Guide pratique des études universitaires au Québec, 1987.

SYNDICAT GÉNÉRAL DES PROFESSEURS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, Le devenir de l'université, Recueil des communications présentées lors des rencontres organisées par le SGPUM, Montréal, 1985.

UNESCO, Annuaire international de l'éducation, volume XXXV - 1983, Tendances du mouvement éducatif.

Déja parus dans cette collection

1. **Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation**

   Marie Lamarre

2. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en Grande-Bretagne et aux États-Unis**

   Arthur Marsolais

3. **Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France: réformes de systèmes et pédagogie différenciée**

   Jacques de Lorimier

4. **Le curriculum et les exigences de qualité de l'éducation**

   Arthur Marsolais

5. **La place des sciences sociales et humaines dans l'enseignement et la recherche: analyse statistique, 1976-1985**

   Gilles Boudreault

6. **Propositions et politiques sur l'école: principales interventions des dix dernières années**

   Jacques de Lorimier

Hors-série

- **Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: Comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec**

  Arthur Marsolais
  Jean-Louis Paré
  Paul Valois